



Universidad Nacional de Avellaneda.
Maestría en Educación Física y Deporte

Trabajo Final

“Propuestas innovadoras de enseñanza durante el proceso de la residencia en los estudiantes de
IV año del profesorado de Educación Física Quality ISAD”

Maestrando: López Martín Federico

Directora: Magíster, Martínez Alicia Soledad

Correo electrónico: martinf_lopez@hotmail.com

Fecha de entrega: 28 de marzo 2022

Agradecimientos

Quiero expresar mi más humilde y sentido agradecimiento...

A Cecilia, Ciro, Cata y Milo. En particular a vos Ceci por permitirme crecer, confiar y aprender día a día desde el más profundo amor.

A mi familia, a mis padres y hermanos que han contribuido siempre de alguna manera para alimentar esa aspiración de realización.

A Soledad Martínez por animarse a la aventura de dirigir este trabajo, entiendo que esto fue un nuevo desafío para ambos. Agradezco sinceramente los intercambios y toda tu gentileza para compartir tus experiencias y aprendizajes, que sin lugar a dudas les abrieron nuevos horizontes a mis perspectivas.

A Fernando Artunduaga por la apertura en la realización del proyecto, destaco la confianza y el abrazo a esta iniciativa.

A Florencia Minero, Camila Schwab, Carolina Amuchástegui y Jorge Godoy por permitirme ingresar a la dimensión de la Práctica Docente y aprender juntos una nueva forma de transitar los aprendizajes. Gracias Flor, Cami y Jorge por acompañarme a lo largo de los laboratorios de experiencias y volvernos estudiantes juntos a los profes en el proceso de formación.

A todos y a cada uno de los estudiantes que encuentro a encuentro le dieron lugar a la posibilidad de transformarse y validar esta propuesta de intervención como algo significativo.

A Silvio Bosio y Jorge Reiser por las orientaciones en materia de estadísticas.

Porque considero que hay un antes y un después de esta formación, es que deseo agradecer a los docentes de la Maestría en Educación Física y Deporte de la UNDAV y a todas las personas administrativas que trabajan para este posgrado.

A Carlos, Matilde y Eguenia por todo su tiempo y dedicación.

A Enrique Carrizo por su amabilidad de conversar conmigo y brindarme de modo desinteresado sus experiencias.

A Manuel Leiva y Esteban Álvarez por acompañarme en este crecimiento profesional a lo largo de estos años de cursada y por prestarme un rato su tiempo para conversar.

A los profes “modernos” que nos juntamos a intercambiar pareceres; siento que durante este tiempo escucharlos y compartir ha significado un espacio para encontrarme y salir.

Al profesor y amigo Eduardo Storti, agradecido porque una vez encendiste la llama.

Y por último... a todas las personas que forman parte de mi vida y que por otros motivos hoy se me están pasando por alto.

ÍNDICE

1. Título de la propuesta de intervención:	6
2. Resumen de la propuesta	6
3. Introducción	7
4. Definición del problema	8
5. Objetivos	10
6. Antecedentes	11
6.1 Marco teórico	13
6.1.1 La práctica de la enseñanza	14
6.1.2 La práctica de la enseñanza en la formación de docentes de Educación Física	16
6.1.3 Innovación escolar	19
6.1.4 Las propuestas didácticas	20
6.1.5 Educación Física y TIC	30
6.2 Análisis de la situación educativa – Evaluación Ex ante	34
6.2.1 La Institución	34
6.2.2 La Práctica Docente IV y Residencia: Recrear las Prácticas de Educación Física	36
6.2.3 El cuerpo docente y sus espacios curriculares en el ISAD	37
6.2.4 Las propuestas de cátedras de los docentes	39
6.2.5 La inserción a la residencia y los reglamentos de la Práctica Docente IV	44
6.2.6 Reglamentos para los estudiantes residentes	45
6.2.7 El perfil de los estudiantes	46
6.2.8 Análisis de los resultados del perfil de los estudiantes	59
6.2.9 Los intereses de los estudiantes	63
7. Propuesta de intervención	64
7.1 Características del laboratorio de experiencias como propuesta de intervención	65
7.2 Características del modelo de didáctico empleado para el diseño de los laboratorios de experiencias	66
7.3 Definición de las temáticas de los laboratorios de experiencias	69
7.4 Descripción de los laboratorios de experiencias	69
7.5 Cronograma de trabajo	86
7.6 Detalle de actividades implementadas para el diseño y ejecución de la propuesta de intervención	87
7.7 Factibilidad: recursos necesarios	88

8. Evaluación y Monitoreo del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias	88
8.1 Monitoreo	88
8.2 Evaluación Concurrente	89
8.2.1 Evaluación del diseño de la intervención	90
8.2.2 Evaluación de programación y ejecución	90
8.2.3 Evaluación los efectos	91
8.2.3.1 Matriz de análisis de logros del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias	91
8.2.3.2 Matriz de análisis de dificultades del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias	92
8.3 Evaluación Ex post	93
8.3.1 Alcance de los objetivos, impacto y efectos de la intervención	94
8.3.1.1 Flujo de participación y aprendizaje de los estudiantes a lo largo del ciclo de laboratorios de experiencias	94
8.3.1.2 Valoraciones sobre el aprendizaje en recorrido de los laboratorios de experiencias	97
8.3.1.3 Las competencias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria durante el recorrido del ciclo de laboratorios de experiencias	102
8.3.1.4 Características del proceso de aprendizaje durante el tránsito del ciclo de laboratorio de experiencias	107
8.3.1.5 Propuestas innovadoras de enseñanza	114
8.3.1.6 Conocimiento de la materia y niveles de semiosis en relación a los estudiantes conforme a la propuesta de intervención	118
8.3.1.7 El ciclo de laboratorio de experiencias y su relación con la Práctica Docente IV en las voces de los estudiantes	120
9. Conclusiones	122
10. Bibliografía	125
11. Anexo	131
Índice de cuadros	133
Índice de gráficos	134

1. Título de la propuesta de intervención:

Propuestas innovadoras de enseñanza durante el proceso de la residencia en los estudiantes de IV año del Profesorado de Educación Física Quality ISAD durante el ciclo lectivo 2021.

2. Resumen de la propuesta

La propuesta de intervención se inscribe en el campo de la práctica docente en Educación Física, particularmente la que vincula la residencia de los estudiantes de IV año en la escuela secundaria del profesorado de Educación Física Quality ISAD, durante el ciclo lectivo 2021. Ante las problemáticas antiguas y las nuevas, bajo la coyuntura sanitaria vigente COVID – 19, se pretende introducir a los futuros docentes a propuestas innovadoras de enseñanza. Para ello, se propone la elaboración de un ciclo de laboratorios de experiencias en Educación Física orientado a la escuela secundaria, que intenta favorecer al desarrollo de competencias didácticas, técnico/profesionales de forma complementaria a la cursada regular. Este espacio procura articular, por un lado, las demandas de la Práctica Docente IV en el proceso de formación y, por otro lado, las necesidades de los estudiantes durante el proceso de su residencia.

En este sentido considero que pensar en la innovación (Rivas, 2017), es pensar un cambio de paradigma que permita desnaturalizar, repensar, desmitificar la matriz escolar tradicional para desplegar el aprendizaje en profundidad que genere capacidades de actuar en los estudiantes.

En la primera instancia del trabajo de campo se realizó una entrevista al equipo directivo, se encuestó de forma voluntaria a 89 estudiantes residentes de la Práctica Docente IV, se analizó los programas de los 4 docentes que llevan adelante la unidad curricular en cuestión con los cuales se dialogó posteriormente. En un segundo momento, luego del análisis de la información, se diseñó la propuesta de formación complementaria en donde se definieron las temáticas, la modalidad, y las estrategias didácticas poniendo énfasis en métodos activos de enseñanza con el fin de abordar las necesidades detectadas. De esta manera, se intenta dar cuenta de un ciclo de laboratorios de experiencias en Educación Física orientada a la escuela secundaria, en 8 encuentros consecutivos de forma semanal bajo la modalidad virtual.

3. Introducción

Para introducirnos en el desarrollo de esta propuesta comparto el interrogante que expresa Alliaud, cuya reflexión recupero intentando contribuir en la formación docente de Educación Física “¿Cómo formar docentes que puedan crear/ innovar/ experimentar en situación? Lo que en otras palabras es equivalente a preguntarse ¿cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy?” (2014. p.3) Considero que estas preguntas representan mi preocupación y modelan el objeto de estudio y el desarrollo de este trabajo.

Ante la certeza que el modelo clásico ha quedado obsoleto (Appel 1979, Christensen, Horn & Johnson, 2011, Chickering & Gamson, 1987, Dewey, 2003, Illich 2011, Jackson & Wiese, 1992, Reynolds, 1997, Perkins 2010, 2012, Townsend, entre otros) quizás más evidenciado por la coyuntura que nos toca atravesar en esta emergencia sanitaria COVID - 19, nos abocamos en la tarea de introducir a los estudiantes residentes de la Práctica Docente IV del profesorado de Educación Física Quality ISAD, en el ciclo lectivo 2021, a propuestas innovadoras para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria mediante un ciclo complementario de formación. En este sentido, asumo que pensar en innovación tiene que ver con lo desarrollado por Rivas (2017) en donde postula a la innovación educativa como un cambio de paradigma que permite desnaturalizar, repensar, desmitificar la matriz¹ escolar tradicional para desplegar el aprendizaje en profundidad que genere capacidades de actuar en los estudiantes.

En consecuencia, el diseño de la propuesta se fundamenta para su desarrollo a partir de métodos activos de enseñanza alejándose del paradigma tradicional (Jerez Yáñez, 2015). De esta forma, se intenta contribuir en la adquisición de competencias didácticas en estudiantes en formación a través de la realización de experiencias, que dan lugar a la formulación de posiciones y estrategias y al desarrollo de procesos de análisis, demostración y la elaboración de posibles acciones brindando la posibilidad de construcción o reconstrucción de saberes en un contexto específico.

Asimismo, la complejidad en donde se instala esta intervención, sus actores, sus modos de ser, de estar, de aprender y enseñar hacen del diagnóstico una herramienta clave para determinar las posibilidades reales, de que las decisiones que se pretenden poner en práctica generen el

¹ La matriz “es un término que sintetiza y facilita la comunicación condensada de un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo XIX y extendida en todo el mundo en el último siglo” (Rivas, 2017. p 20).

mayor impacto posible. En definitiva, se dispone de la elaboración de un ciclo de laboratorios de experiencias en Educación Física mediante 8 encuentros consecutivos de forma semanal bajo la modalidad virtual para dar cuenta de las necesidades.

4. Definición del problema

Para Achilli (1986) la práctica docente es “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (p.6). Por su parte, Davini (1995) sostiene que el proceso de formación de los docentes está estrechamente ligado con el desarrollo de capacidades para la acción en prácticas situadas. La enseñanza en la práctica docente es un campo complejo constituido por la multiplicidad y simultaneidad de factores a tener en cuenta ante la problemática del estudiante que aprende. No obstante, esta afirmación no alcanza el mismo grado de claridad o transparencia cuando nos aproximamos a la particularidad de cada realidad y de cómo se llevan adelante estos procesos. Esto implica reconstruir los contenidos en el proceso de enseñanza desde la mirada del otro (Edelstein y Litwin, 1993). Al respecto, es necesario reconocer que la labor docente está comprendida por redes complejas de relaciones y actividades que trascienden la práctica docente. De esta forma, la práctica pedagógica (Achilli, 1986) se constituye en el proceso situado que materializa la relación del conocimiento entre el docente y los estudiantes, concentrada en el “enseñar” y el “aprender”.

Sobre el “cómo enseñar” hay posiciones amplias y diversas, por momentos contradictorias entre los docentes del instituto en donde se lleva adelante la intervención. Se encuentran acuerdos mínimos a nivel epistemológico, metodológico y técnico signados por el diseño curricular. En relación a los datos extraídos, los estudiantes durante el recorrido de su proceso de residencia expresan gran disconformidad y carencias de competencias para su desempeño técnico/profesional. Aluden a que las propuestas de enseñanza no se adecúan a las necesidades de la práctica en el ámbito de inserción. En efecto, la práctica de la enseñanza genera demandas específicas que el estudiante tiene que resolver. De igual modo, hay estudiantes que se

vuelcan a espacios informales y complementarios² en su proceso formativo. También es necesario decir que estos espacios llevan adelante diferentes intervenciones que impactan en el trabajo de los estudiantes con aciertos y desaciertos, en donde no necesariamente se establece una articulación con las demandas y problemáticas propias del campo de la Práctica Docente IV. En otras palabras, las demandas de las prácticas docentes generan al interior y al exterior del instituto un circuito paralelo de circulación de saberes técnico/profesionales que se acopla a la relación compleja entre, la instancia de ser estudiante de Práctica Docente IV y los requerimientos del docente de la residencia en donde se inserta y la tarea docente como llevar adelante la enseñanza, sin desconocer el contexto propio de cada institución de residencia y aún más, los estudiantes secundarios que recibirán la propuesta.

Este problema, a partir de todos los elementos descriptos, impacta en particular a los estudiantes de la Práctica Docente y residencia IV y en general a todos los estudiantes de las prácticas docentes del instituto, y se agudiza al momento de llevar adelante el ejercicio de la práctica en los establecimientos escolares. De hecho, se pone de manifiesto que una de las posibles dificultades tendría que ver, por un lado, con las estrategias y dimensiones de la didáctica que aborda sobre los estudiantes y, por otro lado, la articulación de aprendizajes para la adquisición de competencias técnico/profesionales. No obstante, a estas particularidades propias de la institución, de sus protagonistas y de sus modos de enseñar y aprender se incorpora una nueva realidad de la enseñanza producto de la emergencia sanitaria COVID - 19 vigente, que coloca en una tensión más profunda estas relaciones.

A partir de la información recabada por medio de la evaluación Ex ante, como se verá más adelante, se pretende intervenir con la creación de un espacio virtual y gratuito que permita el desarrollo de propuestas innovadoras para la enseñanza. Un ciclo de laboratorios de experiencias destinado a la capacitación y perfeccionamiento, complementario al proceso de formación, dirigido a los estudiantes residentes de la Práctica Docente IV. El espacio tiene por objeto el tratamiento didáctico sobre el diseño, implementación y análisis de propuestas para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria. Este circuito permitirá acompañar y contener a los estudiantes mediante la articulación con sus docentes de prácticas IV y las demandas del contexto específico. Las temáticas de los encuentros pondrán en valor las

² Se hace referencia al sistema continuo de consultas entre compañeros, entre el estudiante y docentes de unidades curriculares de la formación específica dentro del instituto, entre el estudiante y docente de la residencia en donde realiza sus prácticas y por último a estudiantes y docentes que no pertenecen al instituto.

estrategias de construcción y diseño de escenarios pedagógicos conforme a las metodologías activas de enseñanza desde el paradigma de la innovación. En esta línea, me pregunto al interior de la propuesta de estudio ¿Cómo los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras de enseñanza para la escuela secundaria vinculadas con la Práctica Docente IV, de la carrera de profesorado de Educación Física?

En cuanto a la modalidad de “laboratorio”³, esta se desarrolla con intención de colocar en marcha nuevos modos de organización del saber y propuestas de trabajo pedagógico. Este tipo de formato permite orientar el proceso bajo diversos modos de apropiación de los saberes, de organización del trabajo de los profesores, de uso de los recursos y de los ambientes de aprendizaje, encontrándose íntimamente ligado con lo expresado en el párrafo anterior. Por su parte, este encuadre fue ofrecido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011- 2015) de cara a la implementación de nuevos formatos curriculares y pedagógicos en la escuela secundaria. Anteriormente estos formatos se introdujeron en cada escuela por medio de diversas capacitaciones a los docentes de modo voluntario, siendo hoy desplazado por la utilización de la secuencia didáctica. Bajo la coyuntura sanitaria actual los formatos pedagógicos están paulatinamente modelando la planificación de la secuencia didáctica. En referencia al término “experiencias” adhiero a las expresiones de Alliaud (2014) “experiencias que habiliten a experimentar, a probar. Porque de ese modo, se garantiza la adquisición de saber. Mientras los conocimientos remiten a un conjunto de significados creados por el hombre, saber es probar” (p.9).

5. Objetivos

Objetivos generales:

1. Introducir a los estudiantes residentes de la Práctica Docente IV de la carrera profesorado de Educación Física, a propuestas innovadoras de enseñanza orientadas a la escuela secundaria por medio de un ciclo de laboratorios de experiencias en Educación Física.

³ Dentro de la bibliografía consultada no se encuentra disponible una definición de “laboratorio de experiencias” lo que motivó al desarrollo de la delimitación conceptual que expresamos con anterioridad para este desarrollo.

2. Contribuir en la adquisición de competencias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria, complementaria al proceso de formación de la Práctica Docente IV.
3. Indagar acerca de los modos en que los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras de enseñanza, vinculadas con la Práctica Docente IV de la carrera profesorado de Educación Física.

Objetivos específicos:

1. Generar un espacio de perfeccionamiento para los estudiantes residentes de las prácticas docentes IV, complementario al proceso de formación.
2. Favorecer el desarrollo de competencias didácticas en Educación Física en los estudiantes residentes de Práctica Docente IV en torno a propuestas innovadoras de enseñanza en la escuela secundaria.
3. Identificar las competencias didácticas adquiridas por los estudiantes durante su participación en el laboratorio de experiencias.
4. Reconocer los modos en que los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras de enseñanza, vinculadas con la Práctica Docente IV de la carrera profesorado de Educación Física.
5. Propiciar un espacio que logre articular, por un lado, las demandas de la Práctica Docente IV en el proceso de formación y, por otro lado, las necesidades de los estudiantes durante el desarrollo de su residencia.

6. Antecedentes

A continuación, ofrezco una síntesis conceptual de investigaciones y trabajos que realizan un tratamiento de temáticas similares intentando de esta manera colocar en contexto la propia intervención.

El artículo “Propuesta de intervención y vinculación entre el seminario Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Física ISAD, Quality y escuelas asociadas en contexto de distanciamiento” por María Florencia Minero (2020) describe el proceso de reestructuración de la cátedra para el desarrollo de la enseñanza en la coyuntura sanitaria vigente. Considero que el

aporte que hace al interior del proyecto de intervención permite comprender las dimensiones en la que esta propuesta podría desarrollarse contemplando los emergentes de la realidad en donde pretende ser insertado. Más aún, contempla de modo descriptivo el plan estratégico para el desarrollo de las prácticas docentes IV, tomando como ejes la articulación escuela y las dimensiones educativas (lo institucional), la coordinación con docentes titulares, la programación de la Práctica Docente seminario taller y la relación estudiante, practicante, seminario y escuela.

Por otra parte, Rodríguez (2009) en su escrito “El alumno practicante y su inicio en las prácticas docentes” nos ofrece un panorama amplio sobre el rol del estudiante practicante. A su vez, nos permite introducirnos en las tareas del estudiante, en el dominio de los contenidos propios y relevantes de la especialidad profesional. Al respecto, la información que suministra permite vislumbrar las demandas del estudiante en el proceso de residencia en donde la práctica se constituye en el eje de la formación docente, concebida ésta como praxis, en un proceso de interacción constante entre la reflexión y la acción. No obstante, la producción de Lanza (2019) ofrece diferencias en las prácticas educativas dentro de la Educación Física escolar, no como experiencias que se reducen a un universo propio, sino como posibilidad de delimitar algunos aspectos constitutivos generales de la Educación Física, poniendo en cuestión hasta qué punto una práctica podría considerarse propia sin dejar de ser consecuente a los fines y contribuciones por los cuales se la justifica dentro del ámbito educativo.

Desde la perspectiva de la innovación y aprendizaje, el trabajo realizado por De la Fuente García (2017) señala que el modelo tradicional de enseñanza de la Educación Física (de ahora en adelante EF) centralizado en el docente ha quedado desactualizado, ocasionando la pasividad y la desmotivación por parte del alumno, dando lugar a nuevos modelos. Propone para el abordaje como proceso innovador de su proyecto de intervención pedagógica, intercambiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se establecen en el aula potenciando el tiempo de práctica en clase. Esto quiere decir, que los niveles de taxonomía de Bloom se desarrollan previamente a la clase (leer, comprender y recordar). En esta dirección, este modelo puede abrirnos la posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la formación docente como en la enseñanza de EF en la escuela secundaria. Otro aporte significativo lo realizan las nuevas investigaciones en el campo de la neurociencia en cuanto a funcionamiento del cerebro y las disposiciones para aprender. Sin embargo, Terigi (2016) en su propuesta “Sobre aprendizaje escolar y neurociencias” expresa que, desde la perspectiva de los especialistas en educación, se

hace necesario sostener que el aprendizaje escolar no es un proceso ajeno a las condiciones de la escolarización, y que lo que está en discusión son justamente esas condiciones. Es por ello, que creo de gran importancia en la articulación de la propuesta junto con los postulados sobre “El Saber didáctico” de Camilloni et al., (2007). A tal efecto, Terigi (2016) expresa que en la mayor parte de los casos, las condiciones pedagógicas están al alcance del sistema educativo; de lo que se trata es de encontrar, definir y producir las condiciones pedagógicas para el aprendizaje. Desde esta perspectiva el aprendizaje no es un proceso intrasubjetivo reducible a sus bases neurales, aunque éstas constituyan su sustrato y su conocimiento como aporte de la comprensión. Entiende que es una propiedad de la situación educativa, coproducida en un sistema de interacciones.

Para concluir, reconozco en la investigación “El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física” realizado por Aranda (2002) como antecedente metodológico que permite sentar las bases para llevar adelante la intervención, y proyectarla hacia los estudiantes en formación. El autor señala que a través de la experiencia colaborativa, los docentes incrementan la autonomía para el desarrollo de materiales propios para la enseñanza. A su vez, incorporan nuevos conocimientos que vuelcan en sus clases de modo expresivo, creativo y perceptivo superando los objetivos tradicionalmente utilitaristas de la EF. Por otro lado, advierte que estas propuestas didácticas repercuten en la actividad docente de forma más democratizadora.

6.1 Marco teórico

Para este apartado tiene la finalidad de construir un marco que permita sustentar teóricamente la propuesta de intervención. En el mismo se encuentran aportes epistemológicos y metodológicos de cada variable interviniente. Estas persiguen, por un lado, comprender y particularizar el objeto propuesto para este proyecto y, por otro lado, colocar una serie de disposiciones técnicas y metodológicas que justifican nuestras acciones como producto del diseño de la intervención. Además, este marco ofrecerá un cuerpo conceptual que será de insumo para categorizar la información cualitativa, resultado del proceso de intervención, y validarla mediante su posterior análisis.

6.1.1 La práctica de la enseñanza

Las prácticas docentes vienen desarrollándose en continuo movimiento a lo largo del tiempo. A partir de la producción de Davini (1995) “Acercas de las prácticas docentes y su formación”, recupero para este extracto los argumentos centrales que permiten comprender, resumidamente, la complejidad de las diferentes transformaciones que han ido constituyendo su quehacer en el hacer y que permiten significar las prácticas de la enseñanza que se desarrollan en la actualidad.

La práctica docente es concebida como un campo de aplicación de conocimientos métodos y técnicas para enseñar. Esta se originó bajo una tradición normalista, como la académica y la tecnicista. Con el correr del tiempo fue adquiriendo más relevancia la tradición académica, las disciplinas y la investigación científica, llegando estas a interpelar la formación docente por carecer de rigor científico. En consecuencia, este proceso corrió de la centralidad a los métodos para darle paso a las disciplinas como campo de transmisión. Por lo tanto, las prácticas de la enseñanza desplegaron unas baterías de técnicas instrumentales (Sacristán, 1982) que comprendía en su realización el desarrollo de habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizadas. Entre ellas se reconocen: la planificación por objetivos, la instrucción, los programas, las técnicas grupales y la medición en términos de evaluación. Hasta este punto, Davini (1995) expresa que “no fue abandonada la concepción de la formación en las prácticas como campo de aplicación” (p.6). No obstante, la tensión en la crisis de la didáctica (Edelstein, 1996; Steiman, 2004 y Feldman, 2010) introdujo al interior del cuerpo de conocimientos debates sobre los modos de enseñar en las escuelas, alcanzado la diversidad que estas manifestaban hacia las configuraciones didácticas - metodológicas. Mientras tanto, desde el campo de la sociopolítica Giroux (1992b,1990), Apple (1987,1986), Kemmis (1988) entre otros, aportaron producciones orientadas a la comprensión de la complejidad de la enseñanza en sus distintos y amplios escenarios de concreción, otorgándole importancia al rol de la autonomía profesional del profesor en la tarea docente. Estas posiciones dieron marco a reconocer y recuperar la vida real de las aulas y el trabajo objetivo del docente en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que allí se manifiestan. Por su parte Eisner (1998) Schön (1992) Stenhouse (1987) Jackson (1975) y Schwab, (1973) como referentes de este movimiento coinciden en las siguientes posiciones según Davini (1995):

- La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo.

- La importancia de los intercambios situados entre los sujetos.
- El papel del docente como constructor de la experiencia.
- La diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas.
- El papel de la reflexión sobre las prácticas.
- La dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

Contemplando las propuestas de Stenhouse (1987) Carr y Kemmis (1988) entre otros, la práctica docente desde los lineamientos curriculares actuales, incorpora la noción del docente como investigador y de la práctica docente como ámbito de investigación complementariamente como una posición “naturalista”, a través de la cual entiende a la escuela, a las aulas y a los patios como ámbitos para describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998). Sin embargo, la tradición académica se ha ido apoyando en la literatura educativa para reconocer en la propuesta de Yves Chevallard (1985) la noción de transposición didáctica generando diferentes efectos en las prácticas de formación. Esta posición asume que “la enseñanza se define a partir de parámetros derivados del contenido a enseñar” (Davini, 1995. p.6). En este sentido, las prácticas continúan adoptando posiciones que intentan entender a diversos problemas y responder a diferentes demandas. Para concluir este recorrido, Davini (1995) sostiene que “los enfoques de las prácticas docentes se han multiplicado, generando un abanico de concepciones alternativas con baja integración entre sí” (p.6).

Para Davini (2015) los contenidos de las prácticas o los conocimientos prácticos circulan con los contenidos disciplinares propios de cada asignatura. No obstante, reconoce que la práctica docente posee contenidos propios que necesitan ser aprendidos y administrados por los iniciales. De esta manera, considero necesario identificarlos ya que estos se pondrán en valor como ejes estructurales para el diseño de los laboratorios de experiencia durante la propuesta de intervención.

Expresamos los siguientes contenidos a continuación:

- Organizar situaciones de aprendizajes para los sujetos y sus contextos.
- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes.
- Programar secuencias de enseñanza y aprendizajes más amplios.
- Utilizar nuevas tecnologías.

- Trabajar en equipo e integrarse a la escuela.
- Afrontar deberes y dilemas éticos y morales.
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos.
- Profundizar y ampliar estos contenidos/capacidades de la práctica a lo largo del desarrollo profesional docente y la decantación de la propia experiencia.

6.1.2 La práctica de la enseñanza en la formación de docentes de Educación Física

La práctica docente en la formación de EF orienta un proceso que involucra, por un lado, a la comprensión de las condiciones objetivas de producción, lo que implica un proceso de descripción, análisis e interpretación de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas de la enseñanza y de los contextos en que se inscriben. Por otro lado, le demanda al estudiante en formación el desarrollo de una posición crítica, que requiere procesos de objetivación para asumir la construcción subjetiva de la identidad de los sujetos que están implicados al ser incluidos desde sus singularidades. De esta manera, la formación apuesta a que los estudiantes puedan aprender una cultura del trabajo docente en escuelas asociadas, haciendo referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diferentes instancias del trabajo de campo, con inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles durante el periodo de residencia. Estas prescripciones curriculares se construyen en un proceso grupal y colaborativo (Souto, 1993), lo que permite abrir a un diálogo al interior de los procesos de pares (docente de escuelas asociadas, docentes formadores y grupo de estudiantes) y hacer posible un espacio propicio para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

La propuesta curricular se complementa con un taller integrador, donde se busca articular la teoría y la práctica a partir de las aportaciones de otras unidades curriculares que puedan colaborar al desarrollo de la Práctica Docente IV. Este es un espacio de diálogo, reflexión y construcción colaborativa, en relación a distintas temáticas y experiencias que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo. Una característica del taller es que los contenidos son el producto de la integración de aportes intra e interinstitucionales que se suscitan alrededor del eje de trabajo propuesto.

Si bien dentro de la formación docente existen posiciones encontradas en cuanto a la formación del docente inicial de EF, Giles (2003) coloca una serie de argumentos que permite

comprender las incongruencias entre la formación y las demandas laborales, que no explicitamos en este tratamiento, pero coloco en valor el argumento sobre la necesidad sistemática y sostenida de revisar las prácticas de la enseñanza. El autor entiende que estas son antiguas y adquieren un carácter tradicional, invitando a realizar una articulación crítica en las siguientes dimensiones:

1. El análisis de los contenidos disciplinares en relación a la lógica de la disciplina.
2. El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. El análisis de los problemas políticos y contextuales de la práctica docente.

Para concluir, expresa el autor que la ausencia o la insuficiencia de articulación y tratamiento colabora con el deterioro de la práctica docente. De esta forma, se hace escaso el desarrollo de condiciones técnico/profesionales; dotando a los estudiantes de la imposibilidad de responder a las demandas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para mirar al interior de la Práctica Docente IV es necesario decir que, las medidas dispuestas por el poder Ejecutivo Nacional mediante el decreto N° 493/2020 de “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” en el marco del COVID-19, han modificado el modo de concebir las prácticas docentes en general y las de la EF en particular. Por esta razón, la práctica docente en EF se ha visto en la inminente necesidad de repensarse y reinventarse en la búsqueda de nuevas alternativas para comprender, reflexionar y construir las prácticas de la enseñanza en el contexto de distanciamiento. En relación a las condiciones actuales, las modalidades conforme a los escenarios posibles en las residencias se encuentran supeditadas a las diferentes realidades que atraviesa cada institución. Es por ello, que las clases de EF en la escuela secundaria que en su esencia consistían con dos estímulos semanales de una hora en contraturno con días no consecutivos, en la actualidad se lleva adelante con diversas singularidades que expresaremos a continuación. Dependiendo de la institución el dictado de las clases es de modo presencial (dentro del turno al cual asiste el estudiante, con 2 módulos que puedan ser consecutivos o no en la distribución semanal), de modo bimodal (una carga de horas para actividades tanto presenciales como virtuales) o de modo virtual (completamente a distancia, en donde cada institución define si el dictado se realiza de manera sincrónica o asincrónica). Cabe aclarar, que la asignatura EF en algunos casos se constituye con el nombre de taller de expresión corporal, fusionada con música y artes como proyecto integrado⁴. A su vez, la complejidad con el dictado

⁴ Disposiciones del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, acatadas por las instituciones en su reestructuración por la disminución de carga horaria semanal (5 horas).

de las clases varía en relación a las dimensiones de cada establecimiento, a la cantidad de estudiantes del aula y al sistema de burbujas establecidos para el cursado. No hay que olvidar que las prácticas de actividad al aire libre están reguladas por protocolos sanitarios que se diferencian de los protocolos del deporte, de los natatorios y de los gimnasios. No obstante, esta flexibilidad en las fases de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) y de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) en términos de enseñanza, viene siendo una constante que se encuentra sujeta a los casos positivos del SARS CoV - 2 de cada región afectada del país, o a las decisiones que puedan construir las instituciones en función de las nuevas normativas de gobierno.

Pese a lo expresado con anterioridad, las propuestas pedagógicas y didácticas deben contemplar el distanciamiento establecido según la Resolución Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 026/2021 para garantizar su presencialidad. A continuación, se describe la relación entre estudiantes/estudiantes y estudiantes/docente, como así también las normativas establecidas para la práctica motriz:

- Distancia interpersonal de 2,00 metros entre docente y estudiantes.
- Distancia interpersonal de 1,50 a 2,00 metros, entre estudiantes.
- Caminar linealmente por detrás, hasta 4,00 metros de distancia entre estudiantes
- Trotar - correr, con distancia de 10,00 metros de distancia entre estudiantes
- Trotar-correr, en paralelo, 1,50 metros entre estudiantes.
- Utilizar y disponer de atomizador con solución hidroalcohólica indicada, durante la clase, higienizando manos luego de tocar elementos y/o superficies del lugar.
- En caso de proponer clases de carácter teórico, en aula convencional, respetar los protocolos establecidos para el resto de los espacios curriculares.
- El abordaje de los deportes deberá respetar las normas de distanciamiento y modo de uso de los elementos (sin intercambio de los mismos), evitando el contacto entre estudiantes.
- Utilizar como aula para la clase de Educación Física los espacios disponibles en el interior del edificio escolar, y si fuera posible, al aire libre (playón – patio escolar – cancha deportiva –otro).

Este panorama junto con sus complejidades y adecuaciones para llevar adelante la enseñanza de la EF en la escuela secundaria, es idéntico al proceso de enseñanza y aprendizaje, que atraviesan los estudiantes y docentes en su trayecto formativo de la Práctica Docente IV, lo

que vuelve inédito y controvertido este desarrollo. Queda claro que recrear las prácticas docentes en este nuevo contexto es un gran desafío.

6.1.3 Innovación escolar

Para comprender la innovación al interior de esta propuesta recurro a las aportaciones de Arredondo y Xifra (2002), Litwin (2008) y Rivas (2017). En este sentido, la innovación educativa pone en valor una serie de estrategias de programación y puesta en acción con el objetivo de promover la mejora de las prácticas de la enseñanza. La promoción de la mejora no se relaciona con la utilización de un método nuevo de enseñanza y aprendizaje. Esta tiene que ver más con un proceso reflexivo que permite el desarrollo de diferentes capacidades y habilidades para atender a las necesidades. De esta forma, la innovación invita a revisar las prácticas docentes a partir de la experiencia propia, confiere la tarea docente de contextualizar, descontextualizar y recontextualizar en la búsqueda de un valor que permita significar nuevas prácticas. Considero para este trabajo a la innovación educativa, en términos de Rivas (2017):

Como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos. (p.20)

Litwin (2008) sostiene que hay instituciones y docentes en donde la innovación es un hacer constante, esta tendencia suele producir cambios superficiales de modo permanente. También afirma que se encuentran otras instituciones en donde la tendencia tiene que ver con escudarse en las dificultades a tal fin de no producir modificaciones. En efecto, expresa que hay instituciones que han alcanzado logros significativos en un tiempo anterior y temen introducir modificaciones a tal modo de perder su capital distintivo. Sin embargo, asiente que hay instituciones que trabajan fuertemente sus problemas y sus realidades, para analizar, diseñar y adaptar de modo original nuevas posibilidades a través de sus recursos. Estas reconocen el valor por las cuales colocan en marcha estos mecanismos (teorías, criterios y aprendizaje) generando transformaciones que luego vuelven a medir. En otras palabras, manifiesta que innovar tiene que ver más con el proceso que con el producto.

En relación a las inspiraciones para innovar Litwin, (2008), sostiene que muchas de las innovaciones introducidas encontraron las bases de sus acciones en teorías que refieren al aprender, particularmente en las teorías constructivistas, sin que estas sean su aplicación. Por otro lado, afirma que la inspiración también tiene que ver con el modo en el que el docente interactúa con el diseño curricular para desarrollar propuestas que permitan aprender de modo significativo, como así también la creación de actividades que bordeen el currículum. Asevera que algunas propuestas introdujeron cambios en las estrategias de enseñanza modificando el tiempo y sus aprendizajes, también crearon nuevos espacios atendiendo a propuestas no curriculares.

La autora reconoce tres dificultades para poder innovar:

1. La innovación siempre se desarrolla en disciplinas o contenidos que no son centrales.
2. La evaluación se lleva adelante de modo tradicional.
3. Los movimientos educativos reformadores no se realizan en profundidad.

Arredondo y Xifra (2002) expresan que la enseñanza de procedimientos es lo más novedoso en el paradigma de la calidad. Los autores reconocen entre las líneas alternativas mejor trabajadas aplicables al campo didáctico, la propuesta de Perkins (1992) y sus colaboradores en el marco de la enseñanza para la comprensión. Las actividades implicadas corresponden fundamentalmente a la reflexión sobre la propia actividad y sobre el procedimiento, esto quiere decir, sobre los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental y los procedimientos seguidos para comprenderlos.

Para finalizar, comparto una frase reflexiva que permite ilustrar las aportaciones conceptuales de este apartado. “Cuando la única herramienta que se posee es un martillo, cada problema empieza a parecerse a un clavo”. Abraham Maslow.

6.1.4 Las propuestas didácticas

Para Camilloni, et al., (2007) “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (p.21). En su producción “el saber didáctico” expresan:

La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas, a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes, cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. (p.22)

En su desarrollo, la EF se ha constituido en una didáctica específica que ha generado a partir del dinamismo social y de la producción de saberes, al interior de su campo disciplinar, un conocimiento del cómo enseñar de modo singular. Hoy se encuentran en su agenda didáctica las investigaciones vinculadas con la motivación, el uso de las TIC⁵, lo grupal, la heterogeneidad, la diversidad, la comprensión, entre otras; como problemáticas que reclaman su atención (Renzi, 2019). En lo que respecta a esta propuesta de intervención, se aborda la enseñanza en EF considerando el uso de las TIC, la dimensión grupal en el aprendizaje, la heterogeneidad desde los enfoques activos de enseñanza y los modelos que promueven un aprendizaje comprensivo orientados a la escuela secundaria.

Asiento que el proceso de enseñanza en el que se involucran sujetos es mucho más que un proceso de índole técnica. Entendemos que es un acto social, histórico y cultural que se orienta en función de valores y que no puede ser aislado de la realidad en la que surge. En este contexto la clase es el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas.

En concordancia y complementando lo expresado, Alliaud (2014) sostiene que:

Enseñar hoy ya no puede entenderse como “aplicar” / bajar lo aprendido en el profesorado al aula. Enseñar hoy es ante todo, crear, inventar, innovar, re-crear en situación. Saber moverse en el desconcierto e incertidumbre que generan las escenas escolares actuales,

⁵ Tecnologías de la información y la comunicación.

sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo. Sabiendo cómo hacerlo/cómo enseñar hay más chances de poder hacerlo. Repárese que el poder hacerlo o la posibilidad de poder hacerlo, implica un saber. Es éste un saber que proviene de la experiencia: el saber de la experiencia. (p.3)

En relación a este trabajo utilizó la denominación de estrategias didácticas haciendo referencias a “saberes y procedimientos específicos, o incluso formas de ejecutar una habilidad determinada; pero para la cual se tiene que saber el qué, cómo y cuándo de su empleo” (Arceo, F, Rojas, G, & González, E. 2010. p. 9). Así, la conceptualización adquiere el carácter de flexible y adaptativo en función del contexto, de los estudiantes y de las distintas circunstancias y escenarios en donde sucede la enseñanza.

Para Harf (2003) las mejores estrategias didácticas son las que promueven la resolución de situaciones problemas y las que permiten múltiples formas de apropiarse del contenido. Sostiene la autora que es necesario promover el trabajo grupal en la resolución de la tarea. A su vez, entiende que es necesario propiciar actividades donde los estudiantes tengan que aplicar aquello que ya aprendieron. Expresa que para ello, es necesario construir paulatinamente posiciones y argumentos que den cuenta del proceso de aprendizaje por medio de la acción. De esta manera, la propuesta de intervención buscará analizar las situaciones, comprender qué información es necesaria indagar o recuperar, poner en valor los conocimientos que posee el estudiante de los que debe disponer de cara a la resolución de un determinado problema.

Por su parte Davini propone (1995) un abanico de estrategias posibles para ser consideradas en la programación, diseño y sistematización de los aprendizajes en las prácticas y utilizarlas en diferentes situaciones según los distintos objetivos, temas y problemas a partir de las condiciones en que se encuentra el grupo de estudiantes. Entre ellas, el autor reconoce el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en casos (ABC), trabajos de campo (TC) entre otras.

Considerando los aportes de la psicología cognitiva⁶, se comprende al docente como un organizador de los contenidos y un orientador del proceso de aprendizaje. De esta forma, permite

⁶ Jean Piaget (1947) en el Desarrollo intelectual por etapas, Jerome Bruner (1973) en el aprendizaje por descubrimiento, David Ausubel (1963) en aprendizaje significativo, Robert Gagné (1970) en niveles de aprendizaje, Howard Gardner (1983) en el desarrollo de inteligencias múltiples, Lev Vigotsky (1962) en desarrollo cognitivo mediante interacción social, Erick Erickson (1968) en la sociedad moldea el desarrollo del ser humano, la teoría del procesamiento de la información (1950), Blackemore (2007) y Frith, Guo, (2010) en aprendizaje activo entre otros.

ayudar a construir los saberes necesarios para la formación profesional. Esta nueva práctica admite la posibilidad de generar dispositivos metodológicos que impliquen a los estudiantes en sus tareas académicas, otorgando la posibilidad de mejorar la actitud frente al aprendizaje, sus técnicas y estrategias orientadas a la comprensión (Arán, M. y Ortega, M. 2012). A continuación, realizo una síntesis de métodos activos de aprendizaje como dispositivo para llevar adelante la propuesta de intervención y desarrollar las temáticas a partir del análisis de la evaluación Ex ante.

Cuadro 1. Síntesis de métodos activos de aprendizaje

Método	Descripción	Papel Profesor – Estudiante	Habilidades que favorecen
Aprendizaje cooperativo	“Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo”. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.	Profesor: ayuda a resolver situaciones Problemáticas en la tarea y en las relaciones. Observa sistemáticamente el proceso de trabajo. Da retroalimentación, propiciando la reflexión del equipo. Alumno: Gestiona la información de manera eficaz. Desarrolla estrategias de conocimiento de su modo de aprender. Se conoce a sí mismo e intenta ponerse en el lugar de los demás para que todos los miembros del equipo se sientan bien y trabajen conjuntamente.	Análisis, síntesis y evaluación. Observación, ordenamiento, relación y evaluación. Colaboración y trabajo en equipo.
Aprendizaje orientado a proyectos	Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se	Profesor: actúa como experto, tutor, recurso, y evaluador. Estudiante: Protagonista, Diseñador, Gestor de aprendizaje, recursos y tiempo.	Observación, comparación, relación, ordenamiento, investigación,

	articulan todas las actividades formativas.	Autoevaluación.	análisis, síntesis y evaluación.
Contrato de aprendizaje	“Un acuerdo que obliga a dos o más personas o partes”, siendo cada vez más común que los profesores realicen contratos con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo.	Profesor: Define objetivos, determina Secuencia de las tareas, establece sesiones de autorización o supervisión, negocia y acuerda. Alumno: Planifica el itinerario de aprendizaje, se autorregula, participa activamente, busca, selecciona y organiza información y evidencias de logro. Autoevalúa su progreso.	Ordenamiento, análisis, síntesis y evaluación.
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor.	Profesor: Experto Redacta problemas Asesor, supervisor y juez Tutor: Gestiona el proceso de Aprendizaje facilita el proceso grupal Ayuda a resolver Conflictos Guía el aprendizaje a través de preguntas, sugerencias, aclaraciones. Estudiante: Juzgan y evalúan sus necesidades de aprendizaje. Investigan. Desarrollan hipótesis. Trabajan individual y grupalmente en la solución del problema.	Observación, relación, clasificación, ordenamiento, investigación, análisis, síntesis y evaluación.
Exposición Lección magistral	Presentar de manera organizada información (profesor-alumnos; alumnos-	Profesor: Posee conocimiento, expone, informa, evalúa. Alumnos: Receptores más o	Observación, comparación, clasificación y

	alumnos). Activar la motivación y procesos cognitivos.	menos pasivos. Realizan las actividades propuestas y participan.	relación.
Estudio de casos	Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.	Profesor: Redacta el caso real, completo, con varias alternativas de solución. Fundamenta el caso teóricamente. Guía la discusión y reflexión. Realiza la síntesis final, relacionando práctica y teoría. Alumnos: Activos. Investigan. Discuten. Proponen y comprueban sus hipótesis.	Relación, clasificación, análisis, síntesis y evaluación.
Simulación y juego	Dan a los estudiantes un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.	Profesor: Maneja y dirige la situación. Establece la simulación o la dinámica de juego. Interroga sobre la situación. Alumnos: Experimentan la simulación o juego. Reaccionan a condiciones o variables emergentes. Son activos.	Observación, ordenamiento, relación y evaluación.

Nota: Adaptado de Fernández (2006) Arán y Ortega (2012).

Fuente: Arán, M. y Ortega, M. (2012). Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco. Revista Educativa Hekademos, (11). p. 37-43.

Los métodos activos se llevan adelante desde la propia experiencia práctica del estudiante, lo que contribuye a la adquisición de una serie de herramientas metodológicas para el aprendizaje. Estos enfoques permiten abordar la heterogeneidad que rige en el contexto áulico dotando de un protagonismo central y formativo desde un lenguaje práctico cercano.

Jerez Yáñez (2015) señala que:

Hoy en día se sabe que el alumno cuando entra al aula y enfrenta tareas de aprendizaje, lleva consigo un conjunto de conocimientos adquiridos previamente personales de los contenidos con que se enfrenta y compartirlos con apoyo de sus pares y maestros. Las demandas del entorno requieren de los sujetos convivir con saberes parcelados, relativos y fragmentados que sustituyen las verdades absolutas de antaño que se reproducían ciegamente. Esto implica adquirir competencias que permitan ir aprendiendo y desaprendiendo conocimientos, según estos vayan evolucionando, reconstruyendo e integrando saberes que se constituyen en verdades propias que le permitirán tomar parte activa en la vida social y cultural. Como dice j.i. Pozo (1999), esto no afecta solo el modo de generar el conocimiento, sino que también la forma de apropiarse de ellos. (p.14)

En relación a todo lo expresado, la propuesta que desarrolló comprende la necesidad de mudar del paradigma que coloca a la enseñanza en el centro de la escena para ir a otros que tiendan a centrarse en el aprendizaje (Jerez, 2011). Entiendo que la irrupción de internet, la democratización del conocimiento y las investigaciones de las últimas décadas en el ámbito de la neurociencia y la psicología cognitiva, han resignificado el conocimiento que se tenía hace pocas décadas en torno a la forma de cómo se aprende. Seguidamente, coloco en consideración un cuadro que permite comparar ambos modelos de paradigmas.

Cuadro 2. Cuadro comparativo de modelos de paradigmas de enseñanza

Centrado en la enseñanza	Categoría	Centrado en el aprendizaje
Desde la lógica disciplinar se disponen contenidos a ser presentados a los alumnos.	¿Desde dónde se establecen los objetivos y contenidos de la formación?	Desde los aprendizajes que debe reflejar lo que el estudiante es capaz de demostrar por medio de evidencias al final del proceso.
Reproducir un repertorio de respuestas o un conjunto de conocimientos relevantes organizados en función de la lógica disciplinar con fidelidad.	¿Cuál es el propósito de la formación?	Desarrollar competencias en los estudiantes que permitan movilizar habilidades adquiridas para dar respuestas a desafíos de su entorno personal, social y laboral.

El profesor.	¿Quién es el actor principal del proceso?	El alumno.
De forma pasiva, escuchando y tomando notas, reproduciendo y ejecutando las tareas acordadas.	¿Cómo aprende el estudiante?	En forma activa, adquiriendo, organizando y aplicando significativamente conocimientos e involucrando en actividades de aprendizajes de actividades que promuevan la (re) elaboración de conocimientos y representaciones mentales personales, a partir de la interacción de los contenidos con sus conocimientos previos.
Experticia en contenido, usos de variadas estrategias de presentación de la información que el alumno debe adquirir y asegurando las condiciones para una buena reproducción.	¿Cuál es el rol docente?	Guiar y facilitar el proceso de aprendizajes para el logro de competencias utilizando estrategias que promuevan procesos cognitivos involucrados en la construcción de conocimientos de calidad de los aprendices. Enseñar a aprender.
La evaluación es sumativa y estática, no considera la dimensión diagnóstica en el proceso o en el estado del aprendizaje.	¿Qué características tiene la evaluación?	Evaluación flexible y variada en función de alcanzar preestablecido, por medio de la toma de decisiones y ajustes sobre el proceso de aprendizaje.
Más bien de manera individualista sin responsabilidad ni	¿Cómo se relaciona el docente con su entorno educativo?	Equipo docente como responsable para el logro de perfil de egreso y las

conocimiento del resto de la información.		variabilidades del proceso formativo.
---	--	---------------------------------------

Nota: Del enseñar al aprender (Jerez, 2011).

Fuente: Jerez Yáñez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Ediciones universidad de Chile.

Thomas Shuell (en Jerez Yáñez, 2015. p.16) realizó una síntesis de cuatro rasgos epistemológicos fundamentales en relación al aprendizaje que tendré presente para el diseño de los laboratorios de experiencias:

- Aprendizaje constructivista: el conocimiento de cada uno de los individuos, no es una mera copia de la realidad y de su entorno, sino que, es una construcción personal. Esta construcción realizada por los estudiantes se produce a partir de la interpretación de sus percepciones o experiencias, dependiendo de sus conocimientos u opiniones disponibles o previos. Es decir, “el aprendizaje se construye desde lo que hay”. De ahí la necesidad que el docente explore y sistematice junto a sus estudiantes para luego vincularlos hacia nuevos aprendizajes.
- Aprendizaje situado: el aprendizaje desde las actuales concepciones, es considerado como un proceso situado. Es decir, desde un contexto de aprendizaje “el aquí, ahora, bajo ciertas circunstancias y contextos”. Es aquí donde se reflejan las oportunidades reales para aplicar los conocimientos adquiridos (Jonassen, Mayes y McAleese, 1993). El método de casos es un buen ejemplo de aprendizaje situado, ya que determina qué contenidos son relevantes y pertinentes de aprender. De ahí, es necesario que el docente coloque el contexto del “por qué y para qué” de los contenidos a desarrollar.
- Aprendizaje social: el aprender no es un proceso exclusivamente individual, sino también un proceso social por lo que “aprendemos de otros”. Por ejemplo, en los últimos años, el aprendizaje basado en pares en clases masivas, se ha convertido en una potente y efectiva herramienta de interacción para aprender (Mazur, 2008). Cada proceso de enseñanza y aprendizaje es esencialmente una interacción social. Además, influyen otros factores o elementos socioculturales en los procesos y los contenidos de la adquisición de conocimiento (Wertsch, 1985). Por esta razón, Lave y Wenger, (1991) refieren a estas acciones como “comunidades de práctica”.

- Aprendizaje autorregulado: los estudiantes tienen que percibir qué actividades realizan para aprender, evaluar los procesos y resultados sobre las propias acciones, y retroalimentar las actividades ajustadas por sí mismos (Kanfer,1997). La dificultad es que los estudiantes no saben cómo se aprende de manera autorregulada. Por eso no se deben entender las destrezas de autorregulación solamente como medios importantes de aprendizaje, sino también como metas que es necesario aumentar.

Para concluir este apartado, considero como relevante para la construcción de categorías de análisis los aportes de Marta Souto (1996) en el artículo “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”, para comprender lo que sucede en torno a la enseñanza en los laboratorios de experiencias que diseñaremos para la propuesta de intervención. A tal efecto, recupero las siguientes categorías:

- La clase como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores (enseñantes y aprendices) y donde se produce el sentido a las interacciones en torno al saber.
- La clase como espacio táctico de enseñanza.
- La clase como campo transferencial y vincular, como red de identificaciones a la acción de enseñar.

Extraigo del desarrollo de Aisenstein (1995) “El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Curriculum presente, ciencia ausente” para definir y organizar los componentes relevantes de la acción de enseñar; y posteriormente recolectar y analizar los datos. En este sentido, recorro a los elementos del modelo didáctico:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Relaciones de comunicación.
- Medios de enseñanza.
- Variables de organización.
- Evaluación.

Para identificar el conocimiento que los estudiantes tienen de la materia y los niveles de semiosis a las aportaciones de la propuesta, acudo a la producción de Gómez et al., (2019) en el artículo “Escenificar el saber en condiciones enseñables: el papel del conocimiento de la materia en la construcción de la competencia didáctica en Educación Física”. Los autores sugieren reconocer diferentes aspectos en el conocimiento disciplinar de modo sustantivo y semántico. El

conocimiento sustantivo de la materia remite a “los paradigmas y criterios de relevancia que guían y determinan los procesos de indagación en una disciplina, formulando unas preguntas y silenciando otras, y fijando, por decirlo de ese modo, los límites de la decibilidad en la disciplina” (Gómez et al., 2019. p 6). El conocimiento sintáctico de la materia comprende, por un lado, los métodos y tendencias de investigación que una materia pone en juego para poder hacer progresar ese campo del saber y, por otro lado, contiene los argumentos de justificación por los cuales ese saber puede legitimarse socialmente, políticamente, culturalmente y sobre todo epistemológicamente. De esta manera, los autores sostienen⁷ que, un saber cualquiera, en tanto objeto de cultura, está inmerso en dichas relaciones semióticas y se ofrece al análisis en instancias de primeridad, segundidad y terceridad. Las relaciones de primeridad permiten definir las propiedades inmediatas del objeto como cosa. La segundidad consigna la comprensión de porqué y la terceridad enfatiza las relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología y política situada en el campo de la pedagogía.

6.1.5 Educación Física y TIC

El vínculo entre la EF y las nuevas tecnologías cobró una dimensión trascendental ante la emergencia sanitaria COVID - 19. Sabemos que desde el 2020 a esta parte, la inclusión de herramientas tecnológicas se ha constituido en un desafío para los docentes. Dar clases con medios digitales en diferentes escenarios de la modalidad combinada, nos obligó a reconocer nuevas dificultades y viejos problemas. Esto quiere decir, que se configuró el escenario en el que habíamos trabajado hasta el momento y se agudizaron problemas que conocíamos (ausentismo, heterogeneidad, organización del entorno, el vínculo con las familias, entre otras). Fontana (2021) advierte que enseñar a “dar clases” supone un saber-hacer que se adquiere en instituciones especializadas y se desarrolla a lo largo del tiempo. Las experiencias que comenzaron en el 2020 una vez más lo dejaron en claro. El autor entiende que dar clases no es una acción que puede asumir quien no se ha preparado, quien no se ha formado para ello. No solo por el dominio de conocimientos disciplinares específicos que requiere, sino por lo que “hace al oficio” que

⁷ En la perspectiva de Samaja (1999) *Semiótica y Dialéctica* (seguido de la Primera Versión de la Lógica de Hegel, en la *Propedéutica Filosófica*. Traducción de Juan Samaja de la versión francesa de Gandillac.) Buenos Aires. Editorial: JVE.

involucra saberes pedagógicos que probablemente son decisivos para que una transmisión lograda pueda ocurrir. Ante estas circunstancias, Fontana (2021) afirma que el sistema educativo concentró sus esfuerzos en sostener el vínculo pedagógico en entornos virtuales y dio lugar a expresar la presencialidad mediante nuevos formatos durante el 2020. Sostiene que se vivió una presencialidad sin estar de cuerpo presente que logró expresar sus limitaciones y posibilidades. A su vez, expresa que la pregunta sobre qué enseñar se volvió a instalar, ligada a un escenario novedoso bajo la necesidad de realizar recortes de contenidos. Sin embargo, entiende que la pandemia amplió y aceleró lo que ya se venía haciendo: utilizar aulas virtuales para dar clases, generar clases usando *WhatsApp, Meet o Zoom*.

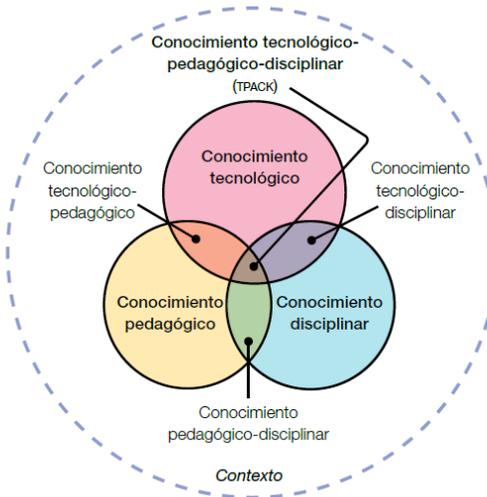
Mucho de lo que se venía produciendo en materia tecnológica en el campo de la EF, aparecía tíbiamente por la iniciativa de docentes que intentaban introducir pequeñas innovaciones para aumentar la motivación en el aprendizaje de sus estudiantes. Lo cierto es que hasta el momento se consideraba a la EF como un área curricular cuyo carácter está ligado a la práctica y a la experiencia (Gómez, 2014). En otras posiciones expresadas afirman que los docentes poseen un cierto desconocimiento para poner en juego estrategias que involucren las tecnologías. Quizás en estos términos, el aporte más significativo para el campo de la EF tenga que ver con la vinculación de los saberes que los estudiantes ya poseen sobre el uso de nuevas tecnologías, con los contenidos que se pretenden enseñar. En otras palabras, el beneficio recae en la “competencia digital y sobre el tratamiento de la información” (Lanaspa, 2010. p. 3), en pos estimular el potencial de la actividad física. Al respecto, Lanaspa (2010) expresa:

El alumnado siente curiosidad por verse en videos o fotografías, manejar programas que les han servido o le servirán en la asignatura, conocer resultados, clasificaciones, calendarios, etc. El concepto del uso de las TIC más como medio que como fin, encuentra en la Educación Física un aliado fundamental. (p.3)

Para llevar adelante el proceso educativo de la propuesta de intervención recurro a la producción de Mishra y Koehler (2006) citada en Gómez (2014) que proponen un modelo diseñado específicamente para la incorporación de las TIC en el aula. El modelo denominado Tpack sostiene que el uso adecuado de la tecnología en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado, al cual los autores denominan conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. Lo que implica el dominio de conocimiento de las

herramientas existentes para realizar determinadas tareas y la habilidad para elegir las en función de sus posibilidades de adaptación al contexto educativo.

Gráfico 1. Modelo Tpack



Fuente: Gómez (2014). Modelo Tpack. *Educación Física, en serie para la enseñanza 1 a 1*. Ministerio Nacional de Educación. 2010/2011

Gómez (2014) sostiene que “a veces el contenido define la pedagogía y la tecnología por utilizar; otras veces, la tecnología exige cambios en la pedagogía y habilita nuevas formas de representar un contenido” (p.11). De este modo, afirma que la integración con la tecnología a cargo del docente le demanda comprender y negociar la interrelación entre estos tres tipos de conocimientos que se encuentran en una continua tensión. En este sentido, el enfoque Tpack permite una verdadera integración de la tecnología y requiere tener presente el componente esencialmente práctico y experiencial propio de la disciplina para la enseñanza de la EF.

Harris y Hofer (2009) introducen a partir de las prácticas docentes y la planificación de actividades arraigadas en los diseños curriculares, una selección racional de la tecnología y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Los autores señalan que intervienen cinco decisiones claves que expresaremos a continuación:

- La elección de los objetivos del aprendizaje.
- La toma de decisiones pedagógicas prácticas acerca de la experiencia de aprendizaje.
- La selección y secuenciación de las actividades apropiadas en función de la experiencia de aprendizaje prevista.

- La selección de las estrategias de evaluación que revelarán qué y cómo aprenden los estudiantes.
- La selección de herramientas y recursos más beneficiosos para que los estudiantes aprovechen la experiencia de aprendizaje prevista.

Las propuestas de gamificación y el uso de aplicaciones en dispositivos móviles que se desarrollarán en los laboratorios de experiencias atienden en primera medida a la dimensión metodológica planteada por el Modelo Tpack, bajo intenciones de mediación pedagógica de Harris y Hofer (2009). Esto quiere decir que ambos recursos no se conciben como un fin en sí mismo.

Para Escaravajal y Acosta (2019) la gamificación se ha considerado como una estrategia de aprendizaje emergente para la educación actual. Estas llevan implícitas características positivas que favorecen la motivación e interés de los estudiantes por aprender, la mejora del rendimiento y un aumento del compromiso por la práctica de la actividad física. Estos autores definen a la gamificación como una forma de ludificación del aprendizaje, de hacer del juego el centro del aprendizaje mediante recursos digitales.

En lo que refiere al uso de aplicaciones en dispositivos móviles, Jacinto (2018) expresa que el dinamismo de la tecnología móvil permite a los educadores físicos adoptar nuevos modelos pedagógicos y mejorar la enseñanza (e-learning, mobile o blended learning, flipped teaching, etc.). El autor considera que para aprovechar su potencial didáctico, el profesor debería conocer el hardware y el software móvil que tiene a su alcance y valorar de forma crítica sus prestaciones y limitaciones (Papadakis, S, Kalogiannakis, N. y Zaranis, N. 2017).

Respecto a los dispositivos móviles para la enseñanza de la EF, Sharples y Beale (2003) indican que es tan diverso que cualquier intento de clasificación y compilación puede resultar estéril. A ello, Díaz (2015) señala que las prestaciones de los dispositivos no dejan de crecer y mejorar; y que en estos momentos se puede encontrar una aplicación para cada función didáctica. En su artículo sostiene que “las tecnologías tradicionales y expositivas facilitan la adquisición de conocimientos teóricos, mientras que los dispositivos móviles tienen mayor capacidad para producir conocimiento práctico, añadiendo nuevas dimensiones de innovación y mejora de la docencia en la educación física” (Díaz, 2018. p.73). Además, reconoce que el aprendizaje especialmente en tabletas, teléfonos inteligentes y aplicaciones, parece adecuarse al aprendizaje activo, social, lúdico y experiencial propio de la EF, porque entiende que puede integrarse sin

desnaturalizar las experiencias de aprendizaje, sin disminuir el compromiso motor de los estudiantes.

Para finalizar este apartado, recupero una reflexión de Inés Dussel (2020) que manifiesta: En esta dirección, lo que está permitiendo repensar la pandemia da nuevo impulso a dejar de considerar lo digital como contenido o formato optativo y entender, al fin, que es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época. (p.11)

6.2 Análisis de la situación educativa – Evaluación Ex ante

A continuación, desarrollo el análisis de la situación educativa comprendida en la evaluación Ex ante de la propuesta de intervención. Este análisis pretende abordar diferentes dimensiones con el fin de determinar, por un lado, comprender la realidad bajo la complejidad donde se inscribe y, por otro lado, las posibilidades reales de que las decisiones que se pretenden poner en práctica generen el impacto deseado.

6.2.1 La Institución

El Instituto Superior de Actividades Deportivas Quality ISAD (ISAD de ahora en adelante) es una institución de gestión privada, adscripta a la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE). Nació en el año 1993 con una idea innovadora que pretende integrar en un mismo complejo la actividad física, la salud y la estética. Actualmente, se encuentra a un año de cumplir 30 años en la formación de docentes de EF. En el año 2006 se inauguró el campus de Av. Cruz Roja frente a la Ciudad Universitaria lo que generó una gran afluencia de estudiantes de Córdoba y de otras provincias. Debido a este impacto, el instituto amplió la oferta académica en la formación docente en EF en tres turnos para el cursado, sumado con otras ofertas educativas superiores no universitarias. Hoy brinda una amplia gama de capacitaciones e instructorados con modalidad week end y cuenta con más de 1500 estudiantes en todas las carreras.

El predio se comprende de una superficie de 11.000 metros cuadrados, en los cuales se encuentra un edificio central con aulas, dos campos deportivos, un salón de gimnasia artística, un

gimnasio y un natatorio climatizado abierto a la comunidad; que se pone a disposición de los estudiantes junto con una red de natatorios y gimnasios en pleno micro centro. Dentro del campus funcionan escuelas recreativas para adultos mayores, escuela de verano, escuela de gimnasia rítmica y artística, salas de musculación y prácticas de natación de estilo libre, competición y rehabilitación. También cuenta con espacio para la realización de shows y eventos masivos.

En términos de recursos humanos la institución es administrada por un representante legal, una directora, un vicedirector (actualmente incorporado), un secretario, un prosecretario y 4 preceptores que a su vez atienden además de los estudiantes del profesorado de EF, a los estudiantes de las carreras de Periodismo Deportivo, Musculación y Estética y Cosmiatría. Hay dos personas que se ocupan del área de comunicación, que bajo la coyuntura actual manejan la plataforma virtual educativa. No cuenta con la figura de coordinador de cursos, ni con personal destinado a la tarea de la coordinación académica para cada carrera. En términos generales, la institución cuenta con poco personal en relación a sus demandas cotidianas.

En cuestiones académicas, propia de las normativas que habilita el ejercicio de la vida institucional, el ISAD ha construido un “Reglamento Académico” que tiene por objeto regular y articular el marco institucional, el plan de estudios, la evaluación académica, y las relaciones con todos los miembros de la comunidad académica que participan en el proceso educativo: los estudiantes, los profesores, los directivos y administrativos, el personal de apoyo, y los egresados. En este documento no se encuentra información específica sobre la Práctica Docente IV en particular y las prácticas docentes en general. Se expresan las modalidades de las unidades curriculares que comprende, su acreditación, cursado, regularidad, sistema de equivalencias etc. Este Reglamento Académico Institucional (RAI) se apoya en la resolución del Ministerio de Educación Nacional N°412/10, en casi la totalidad de los apartados. No obstante, el RAI adhiere completamente a la resolución Ministerial N°133/14 en lo que confiere al plan de estudios del Profesorado de Educación Física expresado en el diseño curricular del 2009. En la actualidad no se cuenta con un Reglamento Orgánico Marco (ROM) ni un Régimen Académico Marco (RAM) aprobado por la DGIPE.

6.2.2 La Práctica Docente IV y Residencia: Recrear las Prácticas de Educación Física

La Práctica Docente IV⁸ se propone atender en todas las divisiones y en sus diferentes turnos de la formación docente a través de la realización de una práctica final de residencia, comprendida como el período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales en la escuela secundaria. Esto implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan, por un lado, la institución formadora y por el otro lado, las instituciones de residencia (escuelas asociadas). Con este fin, cada docente elabora este proceso de manera autónoma en términos pedagógicos como didácticos. Del mismo modo, se realiza la elección de las escuelas asociadas para el desarrollo de la residencia con el aval del equipo directivo.

El Vicedirector del ISAD expresa que la institución no establece un perfil de destino, sostiene que las prácticas se llevan adelante en instituciones tanto públicas como privadas. Entiende que esta característica de la institución permite colocar en escenarios diversos a los estudiantes, ligándose íntimamente con el perfil de cada docente de la Práctica Docente IV. El directivo afirma que los docentes resuelven dentro de sus espacios con sus recursos, son ellos los encargados de monitorear el proceso y desarrollar competencias para la formación técnica profesional en la escuela secundaria. Si bien la expresión habilita a pensar al ejercicio de la tarea docente en una práctica autónoma, también permite interpretar que las carencias, vicisitudes o dificultades son patrimonio del docente y de su condición de trabajo en la institución.

En otra expresión manifiesta que el cuerpo directivo acompaña las necesidades de los docentes, pero muchas veces se encuentran ellos mismos resolviendo diferentes situaciones. Esta frase puede referir a la condición de la demanda a la que los docentes y los directivos son sometidos en su ejercicio de su tarea. Tener muchos estudiantes les implica particularmente a los docentes del campo de las residencias, tener asociadas a muchas escuelas, brindar procesos formativos diversos, monitorear múltiples recorridos de sus estudiantes, gestionar amplias demandas institucionales y administrativas, entender a las necesidades de cada estudiante y sostener un compromiso ético y político por la misma carga horaria, bajo la remuneración de horas estipulada por el plan de estudios. En consecuencia, ante estas circunstancias, los docentes han realizado en reiteradas oportunidades el pedido del pago de más horas para llevar adelante

⁸ La Práctica Docente IV tiene destinadas 8 horas cátedras para la enseñanza, en la modalidad de seminarios y de tutorías conforme a lo solicitado por la resolución Ministerial N°133/14.

esta tarea, obteniendo como respuesta la negativa recurrente de parte de la institución. De la misma expresión del directivo, ante la situación anterior descrita, podríamos comprender que el equipo directivo atraviesa condiciones similares a las que viven los docentes del instituto en otras dimensiones laborales. Por lo tanto, esta situación podría ser interpretada como una práctica naturalizada y aceptada en la institución.

Para concluir, el Vicedirector advierte como dificultad que los estudiantes no desarrollan habilidades que permitan explorar o crear situaciones de enseñanza, ya que las demandas de los docentes y las instituciones no se lo permiten. En este sentido, reclama la posibilidad de mediar entre las demandas de los docentes y las instituciones a las cuales los residentes se insertan.

6.2.3 El cuerpo docente y sus espacios curriculares en el ISAD

El cuerpo docente de la Práctica Docente IV está constituido por cuatro profesores, en donde tres de los cuatro tienen a su cargo los espacios de Práctica Docente I, II y III en la institución. Entre ellos no se encuentra conformado un equipo de trabajo, si bien es cierto que debido al crecimiento exponencial del instituto fueron incorporándose al equipo de trabajo nuevos docentes, tres de ellos poseen un vínculo estrecho tanto laboral como profesional. El Vicedirector afirma que no hay conformado un cuerpo de docentes que trabaje de modo integrado, cada docente se relaciona con las instituciones y con la dirección de manera autónoma. Sin embargo, en cada turno la realidad de los estudiantes es distinta y sus particularidades son muy acentuadas. En conversaciones con los docentes asienten esta realidad; asumen acuerdos reducidos entre pares a la hora de compartir posiciones y decisiones, pero cada docente al interior de sus espacios curriculares tiene formas y particularidades que los distinguen. Un docente expresa: “tenemos personalidades y características muy fuertes y definidas que no tienen puntos de encuentro”⁹. Al respecto, desde la dirección del instituto señalan que el cuerpo docente le imprime diferentes miradas y posiciones al ejercicio de la tarea docente. Manifiesta el Vicedirector que se puede identificar un grupo de docentes que construyen sus espacios muy ligados al diseño curricular, en donde se ajustan a seguir los documentos oficiales para la implementación en la escuela de los aprendizajes residencia. En efecto, expresa que son muy prolijos con seguir las normativas del plan de estudio.

⁹ Cita recuperada de las entrevistas no estructuradas con los docentes de la Práctica Docente IV del instituto.

Es interesante recuperar una parte de la cita del directivo en la que enuncia las particularidades de cada turno. Tres de los cuatro docentes llevan adelante su labor en el turno mañana, sus grupos se conforman por estudiantes que han sostenido un recorrido regular a lo largo de la cursada. Existe en el turno mañana en menor medida estudiantes recusantes que intentan terminar de acreditar las unidades curriculares pendientes para su graduación.

El turno tarde es conducido por un docente del turno mañana; en este espacio coexisten estudiantes que eligieron cursar por las tardes por necesidades de distancia, de estudio, laborales o familiares con estudiantes recusantes que realizaron sus recorridos en el turno mañana y noche. Este turno aglutina la mayor cantidad de recursantes del instituto, se construye en mayor medida por estudiantes del turno mañana. Se podría admitir esta realidad, ya que es un turno intermedio que le da continuidad tanto al egreso como al ingreso de los turnos.

Por su parte, el turno noche es elegido por estudiantes que trabajan entre 6 y 8 Hs. diarias, es el turno que concentra la menor cantidad de estudiantes de todo el ISAD. Por lo general tienen a cargo familiares y son quienes sostienen económicamente su grupo familiar. Optan por esta modalidad estudiantes que viven en diferentes localidades y provincias que no tienen acceso en materia de transporte para realizar la cursada en otros turnos. A su vez, se encuentran estudiantes que les conviene viajar durante el día para llegar a clase y volverse durante la noche a su hogar. El docente a cargo explica que tiene que acomodar los espacios para la realización de la residencia conforme a los horarios laborales de los estudiantes y a sus condiciones geográficas para que puedan llevar adelante la práctica profesionalizante.

No obstante, cuando conversamos¹⁰ con los docentes sobre la posibilidad del desarrollo de la propuesta de intervención se encontraron dos posiciones opuestas. Por un lado, un docente expresaba que tenía todo listo para arrancar ya sus prácticas. Sostiene abiertamente una crítica por el déficit de gestión por cómo se está llevando adelante este proceso y adjudica falta de normativas que regulen las mismas. Expresa que sus estudiantes ya tienen herramientas digitales y que ya están preparados para ingresar de modo inmediato en la residencia. Sugiere esperar para conversar nuevamente y ver sobre el tipo de contenidos a articular; mientras vuelve a reiterar que ya tiene todo resuelto, dando a entender que no es necesaria la propuesta que pretendo desarrollar para sus estudiantes. En contraposición, el resto de los docentes se mostraron afables, entienden que es necesario incorporar esta propuesta y que hay dimensiones que no alcanzan a cubrir, entre

¹⁰ Entrevistas no estructuradas con los docentes de la Práctica Docente IV del instituto.

ellas las competencias digitales; asumiendo que no tienen conocimiento para su tratamiento. Por otro lado, se revisaron junto a ellos las posibles temáticas y se acordaron aprendizajes, posiciones y modalidades para el desarrollo de la intervención. Como dato particular de los intercambios de la entrevista, los docentes cuando se manifestaban no lo hacían en referencia a lo que ellos vienen desarrollando en sus clases, sino lo hicieron desde cuestiones generales de la formación docente sin brindar información al interior en su espacio curricular, lo que motivó a implementar como estrategia no preguntar ni interferir en cuestiones que puedan herir la susceptibilidad personal y laboral, ni generar alguna rispidez con la implementación de la propuesta de intervención.

6.2.4 Las propuestas de cátedras de los docentes

Conforme con este apartado, el análisis propuesto se realiza sobre los programas de las unidades curriculares de todos los profesores de la Práctica Docente IV del ISAD, lo que no exime que en la realidad suceda estrictamente lo contemplado en la programación.

Para comenzar es necesario destacar que 2 de los 4 docentes comparten el programa de la unidad curricular, en este caso pertenecen a la agrupación de estudiantes A y B del turno mañana y la división A del turno tarde.

En los programas se encuentran, en términos generales, una adhesión a la propuesta vertida por el diseño curricular de EF de nivel superior. Los docentes en sus propuestas utilizan paradigmas distintos de programación. En los programas se expresan utilizando el término unidades o módulos. En estos apartados cada docente amplía y redefine sus alcances, márgenes y lineamientos epistemológicos, técnicos y metodológicos. Todos los programas están conformados con una estructura de 3 módulos o 3 unidades en las que se encuentran recurrencias en los títulos de las dos primeras. Los títulos coincidentes son:

1. “El diseño curricular y la construcción didáctica de la práctica docente” “como planificar en educación física en la escuela de nivel Secundaria”.
2. “El sentido de la EF en la escuela de nivel Secundaria, nuevos desafíos, motivación y adolescencia.”

En el módulo/unidad 3 los docentes tienen posiciones y contenidos diferentes:

Los docentes de la división A, B turno mañana y A turno tarde expresan metodologías de “investigación y tesis”. Utilizan como herramienta los registros de la cotidianeidad en la clase de

Educación Física. Abordan temáticas sobre el sentido de la EF, los aportes de la EF a los diferentes niveles, inicial, primario y secundario. Establecen una presentación de tesina individual sobre una pregunta problema de la EF en el nivel secundario.

El docente de la agrupación de estudiantes C turno mañana establece la evaluación formativa en EF y sus características. Aborda las temáticas en relación a la adolescencia y sus características. Introduce reflexiones de la práctica docente “la autoevaluación en el marco de las capacidades profesionales” y pretende atender la complejidad del departamento de EF en educación secundaria (Contenido dentro del programa).

El docente de la división A turno noche propone una articulación con la unidad curricular gestión de proyectos junto al desarrollo de un análisis reflexivo hacia la construcción de la biografía personal.

Todos los programas asienten que a través del desarrollo de los contenidos en el seminario/taller de Práctica Docente IV y residencia, se consolidarán los contenidos adquiridos previamente en 1ero, 2do y 3er año de la carrera. Esta afirmación invita a asumir a los docentes de la Práctica Docente IV los procesos anteriores y compensar las trayectorias de los estudiantes, de cara a las nuevas demandas y propuestas haciendo este proceso dinámico y flexible.

Las propuestas concuerdan en el abordaje de la autoevaluación personal sobre el recorrido de la Práctica Docente a lo largo de los cuatro años de la carrera. Invitan a procesos de reflexión sobre la acción y su articulación teórica junto al desempeño del alumno/a practicante a lo largo de sus años de gestión en la residencia, retomando la importancia del registro por medio de diferentes técnicas y la auto observación. Pretenden de este modo, darle un valor central a la reflexión crítica sobre sus experiencias.

En sus diferencias se puede apreciar que los docentes que comparten el programa presentan como requisito para la presentación final en el módulo 3, la elaboración de una tesina individual que se construye a partir de una pregunta problema en la escuela secundaria. Los docentes intentan promover la articulación entre el trabajo campo y el trabajo conceptual. También, colocan una serie de herramientas y técnicas para la construcción metodológica en el desarrollo de este módulo.

En sus propuestas se encuentra como objetivo elaborar la construcción del departamento de EF, que se vuelve a reafirmar como objetivo específico, pero que a lo largo del programa no hay mención de cómo se concreta esta meta y ni cómo se evalúa.

Por otro lado, proponen generar comprensiones y disposiciones hacia la participación de los estudiantes en el diseño y la gestión de proyectos educativos que atiendan a la integración de EF en el proyecto escolar, sin estipular los modos de enseñanza para la adquisición de estas competencias. Algo similar sucede con la elaboración de la secuencia didáctica, taller, proyectos y formatos curriculares que requiera la institución. En este caso el programa propone en el módulo 1: La “Elaboración de secuencias didácticas, selección de contenidos/métodos pertinentes”.

En la propuesta metodológica para la enseñanza se ocupan tanto a las necesidades de la presencialidad como así también de la virtualidad, en cuestiones de virtualidad describen uso de algunas aplicaciones para el desarrollo de tareas de clase. No se reconocen en el mismo sentido contenidos que permitan afrontar la enseñanza en la escuela secundaria desde la virtualidad y la bimodalidad. Tampoco se registra en el programa desde dónde se posicionan para llevar adelante la enseñanza.

En cuanto a los criterios de evaluación no se especifica qué se espera de los estudiantes, si se expresa que deben cumplimentar determinados trabajos los cuales se remiten a la unidad/módulo número 1. Se estipulan para ello cuatro trabajos ligados a los objetivos propuestos donde solo consideran a la secuencia didáctica como contenido de una de sus unidades. No mencionan la propuesta de tesina como instancia evaluativa y la acreditación queda condicionada al desempeño de 8 clases mínimas durante la residencia. La acreditación de todas estas instancias evaluativas permite el acceso a la instancia de coloquio según lo expresado. En los criterios de evaluación no se amplía en cuestiones valorativas cualitativas.

No obstante, el docente que tiene a su cargo la división C del turno mañana encuadra la propuesta bajo el Memorándum 02/2020 que establecen las pautas para el desarrollo de la educación remota en contexto de COVID – 19. A su vez, propone una lista larga de objetivos en donde se entremezclan cuestiones del rol docente, del aprendizaje, de la enseñanza, de la práctica docente y de las competencias que los estudiantes deben adquirir.

En su programa, los criterios de evaluación tienden al cumplimiento de deberes como el caso anterior. Habla de la entrega en términos de unidades didácticas, secuencias didácticas, progresión de contenidos, planificación anual y tareas requeridas de clase. No amplía en cuestiones valorativas cualitativas. Asimismo, establece un criterio de acreditación en donde describe las instancias evaluativas junto con la entrega de la carpeta final. Esta carpeta es

comprendida por las observaciones, auto observaciones, documentación/planificación, nota de la práctica en el campo dictaminada por cada docente orientador y nota final de la práctica misma en relación a la teoría y conceptos. La descripción de estos criterios remite a cuestiones normativas y valoraciones que considera para cada caso. Para concluir realiza una evaluación final, no en términos de coloquio.

Los contenidos propuestos para las unidades guardan relación con los objetivos y la evaluación. Se hace mención al departamento de EF en la educación escolar: organización, gestión y evaluación que solo es expresado sin tratamiento en relación a los otros elementos constitutivos de la programación. No se identifican contenidos y estrategias que permitan afrontar la enseñanza en la escuela secundaria desde la modalidad virtual o la bimodalidad. La metodología para la enseñanza atiende como la propuesta anterior tanto a las necesidades de la presencialidad como así también a la de la virtualidad. En cuanto a la enseñanza no se encuentra una posición definida, por lo que se expresa en la bibliografía el docente recupera cuestiones de índole constructivistas y del enfoque por competencias.

En el caso del docente que lleva adelante sus tareas en la división A del turno noche, comparte con el docente del turno mañana de la división C, un sentido proyectivo sobre el impacto de la práctica docente, asume de modo compartido que, al finalizar este trayecto de la práctica estudiantes practicantes obtendrán los conocimientos y fundamentos necesarios para sus futuras intervenciones en cualquier ámbito laboral, ya sea formal o no formal.

Los objetivos generales son enunciados por medio de una larga lista de metas, estas expresan aprendizajes y competencias a ser adquiridas y desarrolladas por los estudiantes, también, detalla las formas de orientar el seminario/taller y los requerimientos de las actividades. En cuestiones metodológicas, el docente coloca como eje central que los estudiantes puedan explorar diversos contextos educativos. Para llevar adelante estas acciones propone entrevistas con formadores de diferentes realidades. A su vez, asume una posición de responsabilidad y compromiso social, entendiendo a la tarea docente como agente de cambio. En cuanto a la metodología para la enseñanza atiende como todas las propuestas a las necesidades de la presencialidad como así también a la de la virtualidad.

En su programa se establece una articulación con la unidad curricular Gestión de Proyectos, en este apartado expresa que este seminario/taller aportará el seguimiento y coevaluación del proyecto realizado, interviniendo en la evaluación final del mismo; aportando el

conocimiento de cómo obtener los datos y los resultados de la gestión. Asimismo, no se encuentran disposiciones para la enseñanza y elaboración de proyectos.

Sobre los contenidos el docente ofrece una dimensión amplia del abordaje de la EF y de su tratamiento en el ámbito escolar, como podría ser el deporte, la gimnasia, la vida en la naturaleza en el módulo 1. Se visualiza una articulación de los objetivos con los contenidos y propone cómo rasgo característico planificar por competencias.

En los criterios de evaluación se remite al cumplimiento de deberes y se describen las cuestiones normativas y los modos de acreditación. Se expresa una capacitación obligatoria de reanimación cardio pulmonar, también requiere de la participación obligatoria de los estudiantes en dos jornadas deportivas/recreativas propuestas por la cátedra o por los estudiantes. Estas instancias no se encuentran relacionadas tanto en los objetivos como en los contenidos. En la articulación con la unidad curricular gestión de proyectos la instancia evaluativa se presenta acompañada a la presentación final del seminario, en la cual no se encuentran especificados los criterios y su modalidad. Recurre como el docente del turno mañana de la división C a la carpeta final con los mismos requerimientos, asimismo, no se deja ver cómo se articula la construcción de la autobiografía personal en la acreditación.

Entre los docentes se establecen posiciones diferentes en cuanto a la evaluación como contenido. Por un lado, se manifiesta el diseño de listas de control, escala de calificación y test junto con valoraciones cualitativas y cuantitativas y, por otro lado, abordan la evaluación formativa contemplando, definición, características y especificidades, rutas de búsqueda de evidencias de aprendizaje, prácticas de evaluación, la función pedagógica de la evaluación (evaluación para el aprendizaje), la retroalimentación formativa, los instrumentos de evaluación (rúbricas, portafolios digitales), la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

Se encuentran vacíos sobre la enseñanza de la escuela secundaria bajo la modalidad virtual o la bimodalidad. En lo que refiere a la enseñanza no se encuentra una posición definida, por lo que se expresa en la bibliografía, recupera cuestiones de índole constructivistas y orienta el proceso de la planificación conforme al enfoque por competencias.

Para finalizar, ninguno de los programas establece el tipo de escuela en la que los estudiantes serán insertados; sí se deja ver una orientación del docente del turno noche hacia contextos diversos, con un perfil más social comunitario vinculado con la gestión de proyectos y una amplitud de las dimensiones de sus contenidos conforme al módulo/unidad 1.

6.2.5 La inserción a la residencia y los reglamentos de la Práctica Docente IV

Los estudiantes ingresan a los centros educativos desempeñándose en los diferentes ciclos de la escuela secundaria con el fin de llevar adelante su residencia. El ciclo básico corresponde a 1ro, 2do y 3er año y el ciclo orientado a 4to, 5to y 6to año. Los residentes tienen a su cargo a un grupo definido de estudiantes, divididos en secciones según la modalidad de la escuela. Para cada nivel de destino se abordan las disposiciones expresadas de los documentos curriculares N.A.P. jurisdiccional según marco COVID 19, anexo I de la resolución N°26/21 (prevención y cuidado).

Para la acreditación de la Práctica Docente IV en el ISAD, las últimas normativas expuestas en el decreto provincial N°199/20 establecen los siguientes criterios dejando sin efecto la resolución Ministerial N°412/10:

1. La presentación y aprobación de los trabajos requeridos durante el ciclo lectivo sosteniendo la continuidad pedagógica de modo virtual y alcanzando un nivel equivalente a 7 o más en la escala de calificación.
2. Una práctica en la escuela asociada en el contexto de escuela remota, con una continuidad mínima de 8 semanas
3. Aprobar un examen final sincrónico donde deberá evidenciar los aprendizajes del trabajo de la Práctica Docente en todos sus niveles, analizando los dos escenarios virtual y presencial.

A la fecha del relevamiento no se cuenta con información de cómo es el ingreso a las escuelas asociadas, el Vicedirector afirma que “hoy no contamos con ningún lineamiento normativo para la implementación de la Práctica Docente en las escuelas. La inspectora del nivel superior no nos ha informado de cómo sería la posibilidad de implementación. Si nos afirmó que no se puede realizar ninguna práctica docente por el momento. Se especula con una modalidad virtual, 8 encuentros conforme a lo expresado en la resolución anterior. En concreto no tenemos informaciones, esperamos que se expidan pronto para adecuar el proceso con el mayor grado de previsiones que permitan un óptimo desarrollo”¹¹.

¹¹ Recuperado del registro de la entrevista al Vicedirector de la institución.

6.2.6 Reglamentos para los estudiantes residentes

Todos los docentes de la Práctica Docente IV incorporan en sus programas un reglamento en donde guardan entre sí similares características y condiciones en su constitución. Este reglamento es firmado por los estudiantes y modificado en su confección conforme a los requerimientos del docente y de las instituciones a las cuales se asocian. Este documento administra la relación con el estudiante fuera del instituto estableciendo derechos, deberes y garantías.

Recupero de este reglamento dos puntos que son relevante en función de la temática de la futura intervención a partir de la recurrencia registrada en todos los documentos analizados:

Punto 1 - Los estudiantes, deberán proponer proyectos específicos educativos pertinentes a las necesidades que presenten la Institución, siendo éstos previamente analizados por los docentes titulares.¹²

En relación a lo analizado en el apartado anterior, los docentes no realizan tareas vinculadas con el diseño de proyectos específicos. Esto requiere de un tratamiento de la tarea pedagógica del docente que no se encuentra reflejada en ninguna de las planificaciones. Los docentes concentran sus tareas en lo que respecta al módulo/unidad 1 con unidad didáctica y planes áulicos, también en cómo temporalizar los contenidos de EF en la escuela secundaria para luego llevarlos a la práctica. Además, abordan la formulación de objetivos (generales y específicos) y de aprendizajes que se articulan directamente con los contenidos a enseñar, el diseño de planes áulicos correspondientes a la unidad, con actividades motivadoras y flexibles a todo el grupo de clase, adaptándose al contexto educativo y las metodologías de enseñanza. En una propuesta se atiende a los marcos normativos y los documentos curriculares: proyectos pedagógicos didácticos; el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) y su vínculo con la institución, participación del docente de Educación Física. El P.C.I. (Proyecto Curricular Institucional) como articulador de las expectativas para el docente de EF. Se mencionan los proyectos específicos de la escuela sin desarrollar qué acciones se llevan adelante.

Punto 2: Quedará en responsabilidad del estudiante la concordancia y respeto por los contenidos planteados en las planificaciones y la presente planificación del docente titular.

¹² La cita es recuperada del reglamento tal y como fue concebida. El uso de mayúsculas es distintivo de su modo de expresión.

Este punto guarda estrecha relación con el punto anterior, nos invita a problematizar por posibles sucesos que podrían condicionar la presentación de las propuestas y el ejercicio de la práctica docente del residente. Antes de finalizar el apartado dejo una serie de interrogantes sobre este punto:

- ¿Qué sucede cuando no hay relación entre lo que propone el estudiante con lo que espera o demanda el docente?
- ¿Qué sucede cuando lo que le demanda el docente no se encuentre dentro de las competencias y habilidades del estudiante?
- ¿Qué sucede cuando el estudiante encuentra nuevas propuestas y el docente no le permite llevarlas a cabo?
- ¿Qué sucede cuando el estudiante toma decisiones que al docente le demande otras tareas y responsabilidades? ¿Qué sucede si el docente no las quiere asumir?
- ¿Hasta qué punto el docente de Práctica Docente IV no es responsable?
- ¿Hasta qué punto la práctica de la enseñanza no se comporta como reproductora del modelo escolar, alejándose de la posición de la formación como agente de cambio que algunos docentes sostienen?

6.2.7 El perfil de los estudiantes

Para caracterizar el perfil del estudiante del ISAD desarrollé un cuestionario que fue constestado de manera anónima y voluntaria durante el ciclo lectivo 2021. Los resultados analizados comprenden a un total de 89 estudiantes residentes de la Práctica Docente IV repartidos en el turno mañana, el turno tarde y el turno noche. A continuación, colocaremos las preguntas y sus respuestas acompañada de sus gráficos, seguido posteriormente de su análisis.

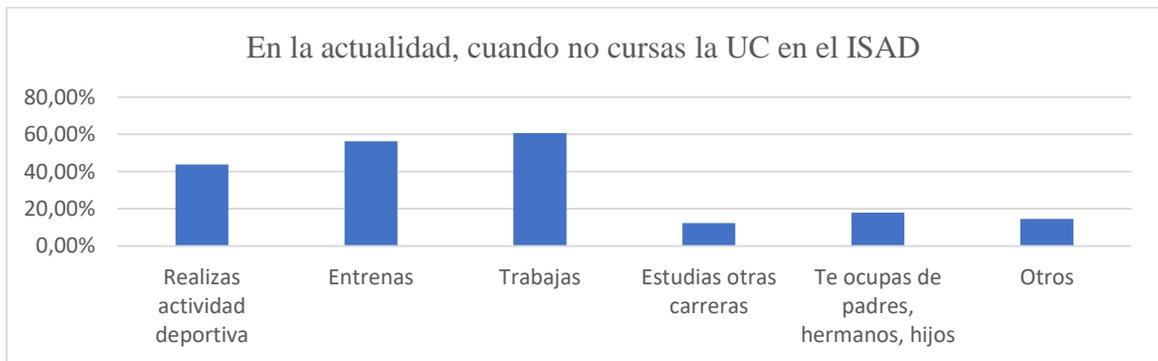
Gráfico 2. Sos estudiante



Fuente: Elaboración propia.

De los datos obtenidos el 91% es estudiante de modo regular 91%, mientras que el 9% es recusante.

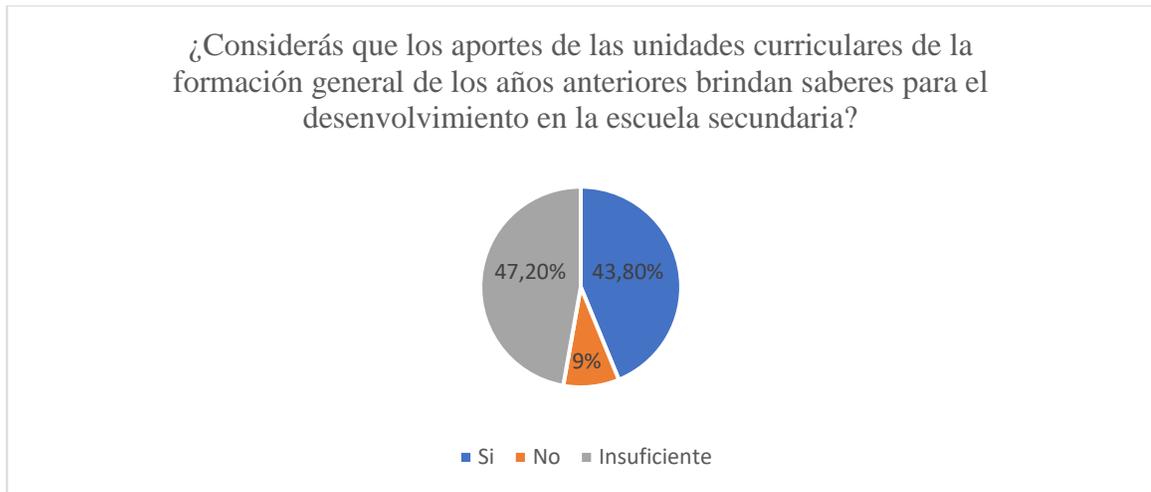
Gráfico 3. En la actualidad, cuando no cursas UC en el ISAD



Fuente: Elaboración propia.

De las 98 respuestas registradas por los estudiantes encuestados el 60,7% trabaja cuando no se encuentra cursando, el 56,2% entrena y el 43,8% realiza deportes. El 18% de los estudiantes tienen a su cargo hijos, padres y hermanos. El 12,4% de los estudiantes cursan otra carrera o realizan otros estudios. En el espacio Otros se encuentran expresadas respuestas sobre el tipo de actividades que llevan adelante.

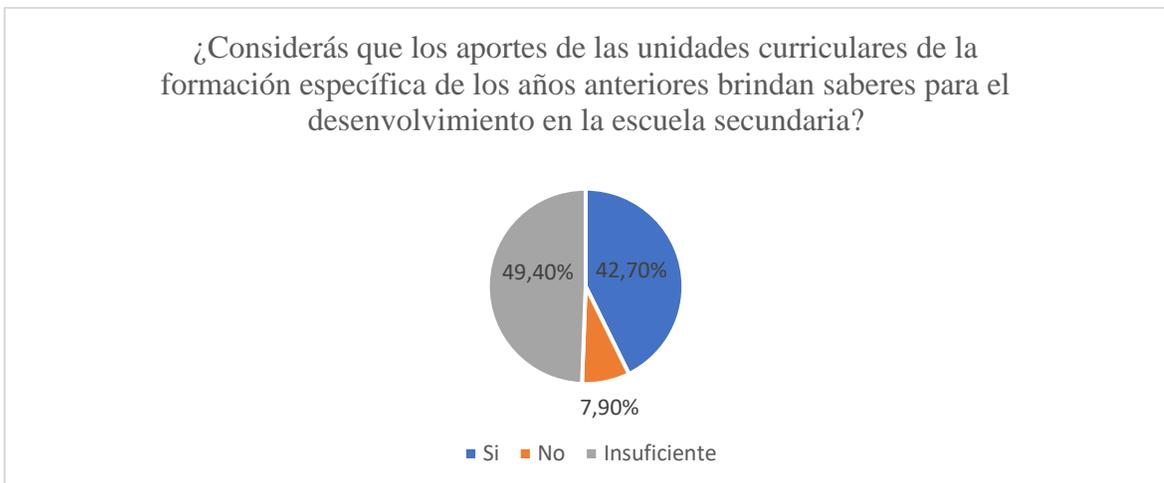
Gráfico 4. ¿Considerás que los aportes de las unidades curriculares de la formación general de los años anteriores brindan saberes para el desenvolvimiento en la escuela secundaria?



Fuente: Elaboración propia.

Sobre cuestiones vinculadas a al aprendizaje de las unidades curriculares generales cursadas en los años anteriores, los estudiantes expresan que 43,8% si les brinda saberes para el desenvolvimiento en la escuela secundaria, el 47,2% afirma que es insuficiente los saberes brindados para el desenvolvimiento en el nivel secundario y el 9,0% sostiene que no.

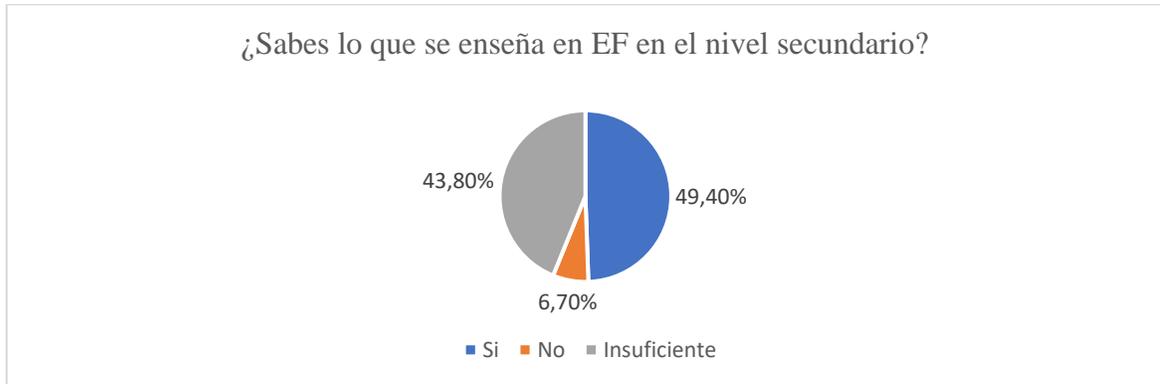
Gráfico 5. ¿Considerás que los aportes de las unidades curriculares de la formación específica de los años anteriores brindan saberes para el desenvolvimiento en la escuela secundaria?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las unidades curriculares específicas cursadas en los años anteriores, los estudiantes expresan que el 42,7% si les brinda saberes para el desenvolvimiento en el nivel secundario, el 49,4% afirma que es insuficiente los saberes brindados para el desenvolvimiento en el nivel secundario y el 7,9% declara que no.

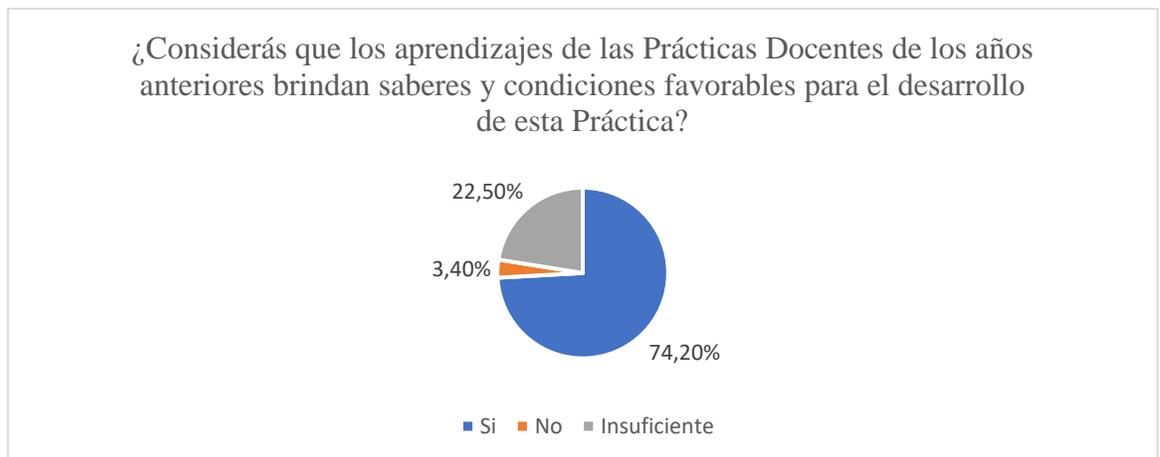
Gráfico 6. ¿Sabes lo que se enseña en EF en el nivel secundario?



Fuente: Elaboración propia.

El 49,4% de los estudiantes afirma conocer que se enseña en Educación Física en el nivel secundario, el 43,8% expresa que es insuficiente lo que conoce y 6,7% expresa que no conoce.

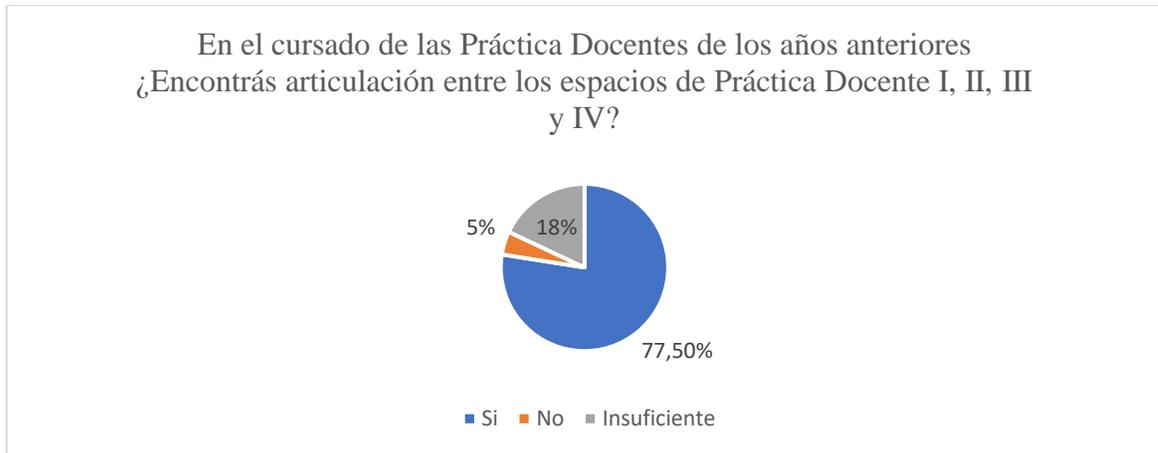
Gráfico 7. ¿Considerás que los aprendizajes de las Prácticas Docentes de los años anteriores brindan saberes y condiciones favorables para el desarrollo de esta Práctica?



Fuente: Elaboración propia.

Del total de los estudiantes encuestados el 74,2% de los estudiantes considera que los aprendizajes de las Prácticas Docentes de los años anteriores brindan saberes y condiciones favorables para el desarrollo de esta Práctica. El 22,5% de los estudiantes se expresan en condición de insuficiente y 3,4% sostiene que no.

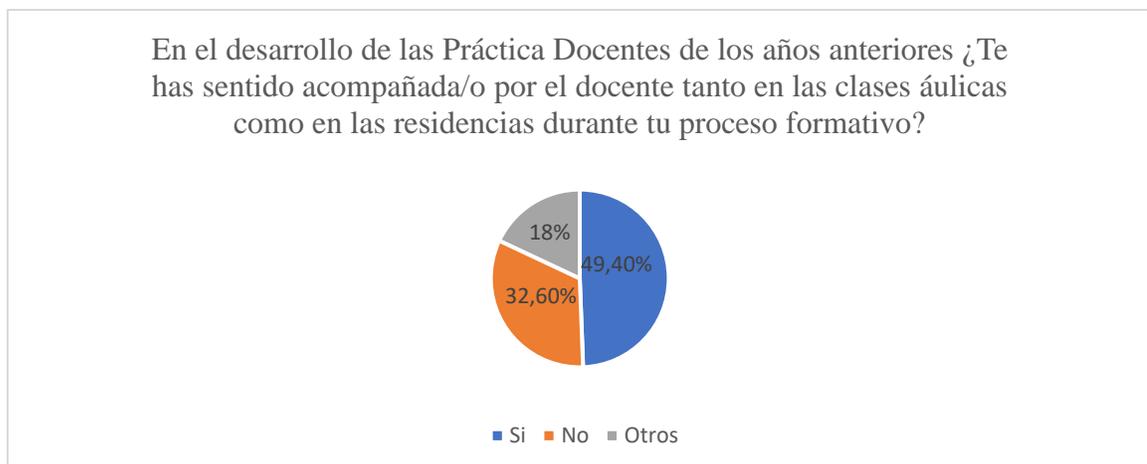
Gráfico 8. En el cursado de las Práctica Docentes de los años anteriores ¿Encontrás articulación entre los espacios de Práctica Docente I, II, III y IV?



Fuente: Elaboración propia.

De las respuestas obtenidas el 77,5% afirma que encuentra articulación entre los espacios de Práctica Docente I, II, III y IV, el 18,0% entiende que la articulación es de modo insuficiente y un 5% sostiene que no hay articulación entre las Prácticas Docentes.

Gráfico 9. En el desarrollo de las Práctica Docentes de los años anteriores ¿Te has sentido acompañada/o por el docente tanto en las clases áulicas como en las residencias durante tu proceso formativo?



Fuente: Elaboración propia.

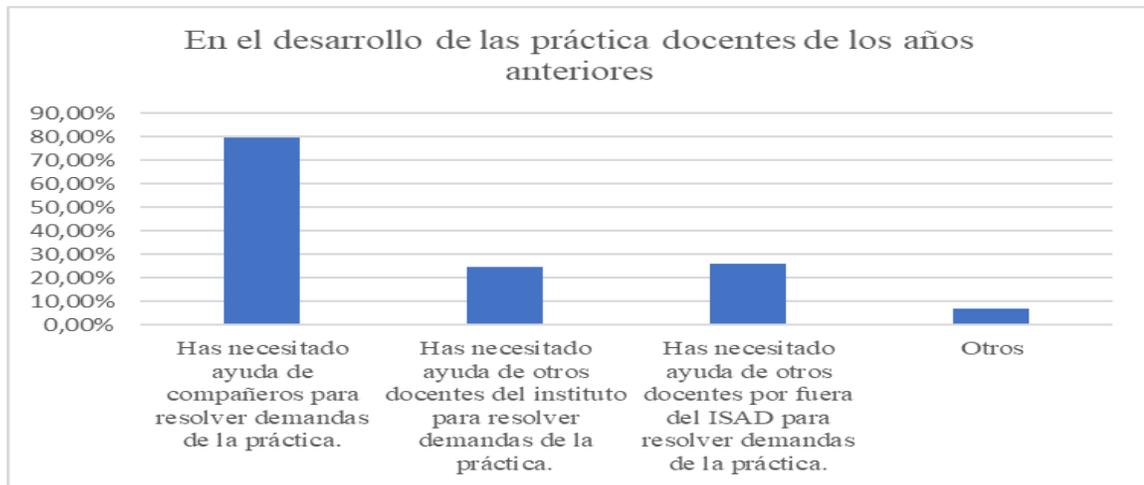
Se les consultó a los estudiantes si se han sentido acompañada/o por el docente en los años anteriores, tanto en las clases áulicas como en las residencias durante su proceso formativo. El 49,4% contestó por el sí y el 32,6% contestó por el no, mientras que el 18% se inclinó por otros.

En el 18% en la categoría otros se encuentran expresiones¹³ como: “Creo que la cantidad de alumnos dificulta este punto, pero los profes han hecho lo que han podido, siempre respondiendo nuestras dudas” - “Creo que no me sentí acompañado por el docente, pero es por la cantidad de alumnos que éramos” - “En particular tuve un año donde me sentí más acompañada por la profesora de las prácticas que por mi docente de la materia” - “Luego de la experiencia que estoy transitando este año con la docente que se encuentra en Práctica Docente IV, me di cuenta que años anteriores no estuve del todo acompañada y no adquirí el conocimiento suficiente en el sentido de pasar de la teoría a la práctica” - “En las residencias no tanto, me hubiera gustado aprender de mis errores observados por un docente” - “En práctica docente 3 si me sentí acompañado, en practica 2 la verdad que no, sentí un "vayan y den las clases" por el simple hecho de hacerlas” - “Tercer año fue virtual y No hice residencias” - “Por mis compañeros” - “En algunos casos hubo acompañamiento, pero en otros fue asistir a las instituciones educativas sin tener control o seguimiento” - “En Práctica III, poco acompañado, no fue un buen proceso” - “En práctica 3 solamente” - “Me sentí más acompañado, cómodo para desenvolverme, etc, en Práctica 3” - “En la práctica de 3ro no tuve la posibilidad de poder hacer la parte práctica y siento que en el momento que me reciba ese vacío del nivel primario se va a notar bastante” - “En las clases áulicas sí, en la prácticas no” - “En práctica Docente I y II, sí. En práctica Docente III, se notaba que el profesor hacía lo posible para acompañar, pero quizá fuimos lxs estudiantes quiénes ocupamos ese rol, ya que fue virtual y la mayor parte del tiempo fue aprender cuestiones en torno al manejo de las TIC, al mismo tiempo que, todo lo enseñado era de lo a priori a esta nueva bimodalidad (el año pasado, solo modalidad virtual). Lo que aprendimos fue improvisación, el acompañamiento fue más entre compañerxs. Por parte de las residencias del proceso formativo (duró menos de un mes). La docente nos permitió intervenir una sola vez con siete alumnos vía

¹³ Las declaraciones de los estudiantes que son recuperadas a lo largo de este documento han sido escritas tal cual han sido expresadas. Se puede reconocer el uso de mayúsculas, errores de tipeo, comillas, x, números romanos, falta de tilde, etc. Las citas de este apartado se han recuperado del cuestionario a los estudiantes en la etapa diagnóstica.

videollamada de what app... (no sé si la palabra para esto es sentirse acompañado, se sintió más como una vigilancia o una escolta pasiva)” - “No me sentí acompañado, tanto como en el aula como en mis residencias” - “Las practicas I y II sí, pero la práctica III durante la cuarentena no tanto” - “Toda la carrera estuve acompañado por el profe y con mis compañeros”.

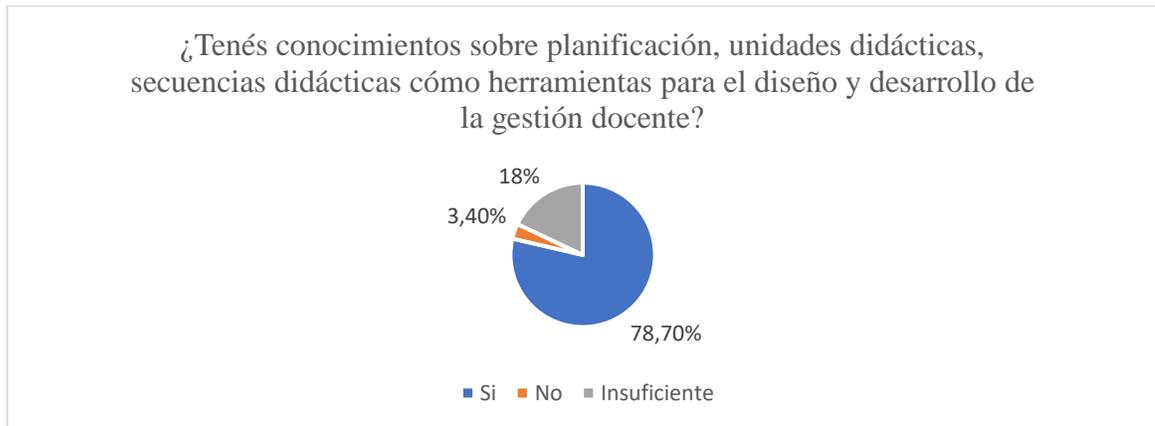
Gráfico 10. En el desarrollo de las Práctica Docentes de los años anteriores



Fuente: Elaboración propia.

El 79,8 % de los encuestados afirma que ha necesitado ayuda de sus compañeros para resolver demandas de la Práctica Docente, el 24,7 % dice haber necesitado ayuda de otros docentes del instituto y el 25,8 % expresa haber necesitado ayuda de otros docentes por fuera del ISAD. En cuanto al 6,7% que indicó otros sostiene que: “Pedí ayuda a compañeros y a docentes amigos” - “Siempre dudas y consultas me ayudo el mismo docente de prácticas docente guiándome no necesite ayuda extra” - “Quizás surgían dudas, pero el docente titular del grado siempre estuvo para aclarar dudas y poder desenvolverme con el curso”. “Del profesor dónde realicé la práctica” - “En el desarrollo de las prácticas docentes de los años anteriores” - “Resumidamente, te la arreglas solito”.

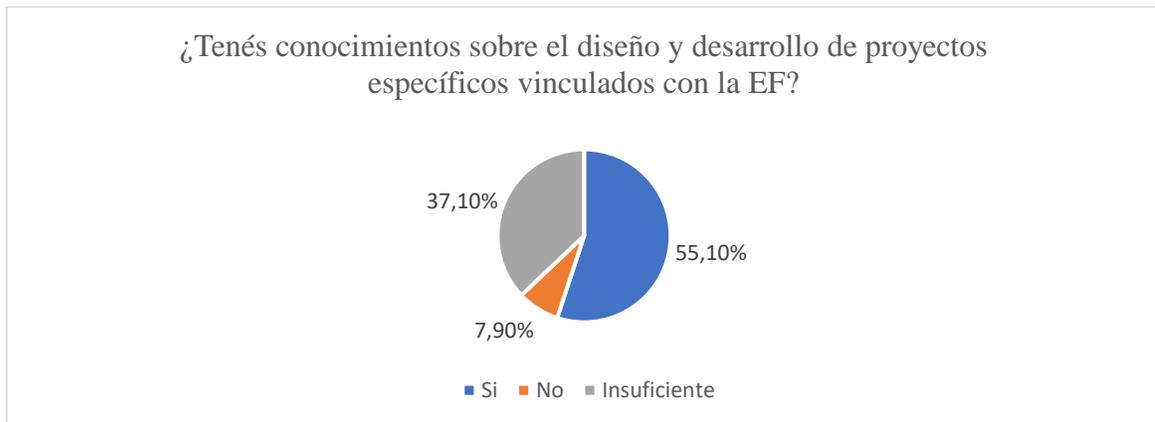
Gráfico 11. ¿Tenés conocimientos sobre planificación, unidades didácticas, secuencias didácticas cómo herramientas para el diseño y desarrollo de la gestión docente?



Fuente: Elaboración propia.

En las expresiones de los estudiantes se encuentra un 78,7% que sostiene tener conocimientos sobre planificación, unidades didácticas, secuencias didácticas como herramientas para el diseño y desarrollo de la gestión docente, el 18% dice que los conocimientos son insuficientes y el 3,4% afirma que no posee estos conocimientos.

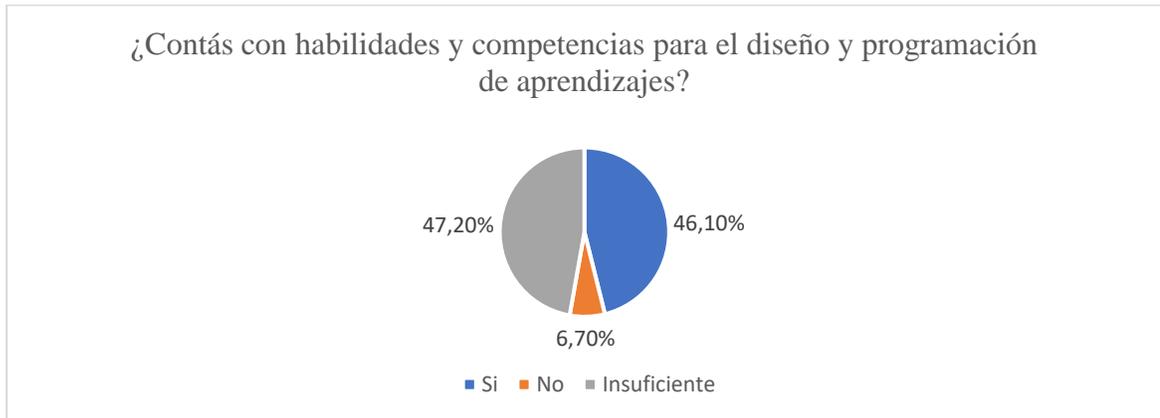
Gráfico 12. ¿Tenés conocimientos sobre el diseño y desarrollo de proyectos específicos vinculados con la EF?



Fuente: Elaboración propia.

A partir de las respuestas recogidas el 55,1 % de los estudiantes afirma tener conocimientos sobre el diseño y desarrollo de proyectos específicos vinculados con la EF, el 37,1 % manifiesta que el conocimiento es insuficiente y el 7,9% declara no posee estos conocimientos.

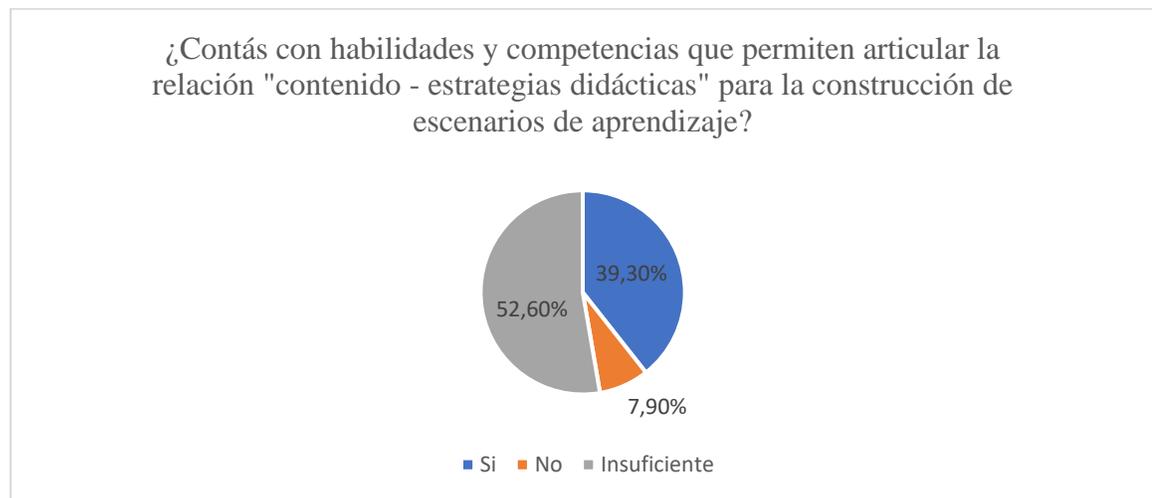
Gráfico 13. ¿Contás con habilidades y competencias para el diseño y programación de aprendizajes?



Fuente: Elaboración propia.

Cuentan con habilidades y competencias para el diseño y programación de aprendizajes un 46,1% de los estudiantes, el 47,2% se expresa de modo insuficiente y el 6,7% sostiene que no.

Gráfico 14 ¿Contás con habilidades y competencias que permiten articular la relación "contenido - estrategias didácticas" para la construcción de escenarios de aprendizaje?



Fuente: Elaboración propia.

En función de los datos obtenidos el 39,3% de los estudiantes cuenta con habilidades y competencias que permiten articular la relación "contenido - estrategias didácticas" para la construcción de escenarios de aprendizaje, mientras que 52,6 % lo califica como insuficientes y un 7,9% expresa que no cuenta con estas habilidades y competencias.

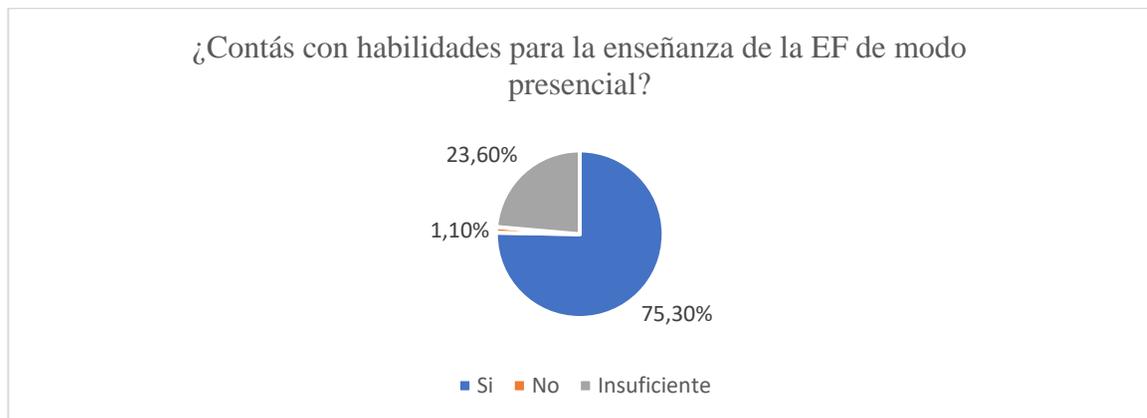
Gráfico 15. ¿Contás con habilidades y competencias para evaluar los aprendizajes de modo formativo?



Fuente: Elaboración propia.

Un 42,7 % de los estudiantes encuestados cuenta con habilidades y competencias para evaluar los aprendizajes de modo formativo, por su parte un 39,3% expresa que es insuficiente mientras que un 18% sostiene que no.

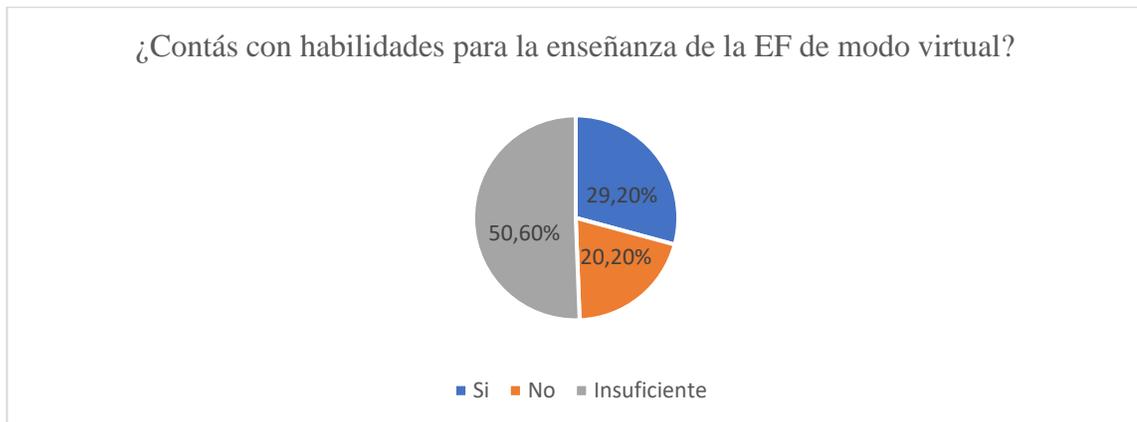
Gráfico 16. ¿Contás con habilidades para la enseñanza de la EF de modo presencial?



Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas expresan que el 75,3% de los estudiantes cuenta habilidades y competencias para la enseñanza de la EF de modo presencial mientras que 23,6% lo considera insuficiente y el 1,1% no cuenta con estas habilidades.

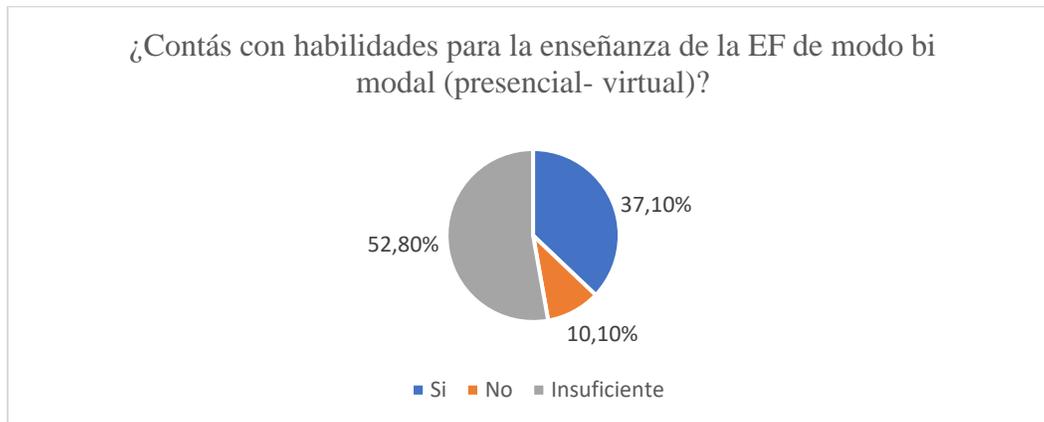
Gráfico 17. ¿Contás con habilidades para la enseñanza de la EF de modo virtual?



Fuente: Elaboración propia.

De los datos registrados se puede decir que el 29,2% de los estudiantes cuenta con habilidades y competencias para la enseñanza de modo virtual, sin embargo, el 50,6% se manifiesta de modo insuficiente, mientras que el 20,2% no cuenta con estas habilidades.

Gráfico 18. ¿Contás con habilidades para la enseñanza de la EF de modo bi modal (presencial- virtual)?



Fuente: Elaboración propia.

El 37,1% de los estudiantes cuenta con habilidades y competencias para la enseñanza de modo bimodal, No obstante, el 52,8% se manifiesta de modo insuficiente, mientras que el 10,1% no cuenta con estas habilidades.

Gráfico 19. ¿Contás con herramientas teóricas para analizar tu práctica de la enseñanza?



Fuente: Elaboración propia.

Cuentan con herramientas teóricas para analizar su práctica de la enseñanza un 52,8% de los estudiantes, un 33,7% se expresa de modo insuficiente y un 13,5% sostiene que no.

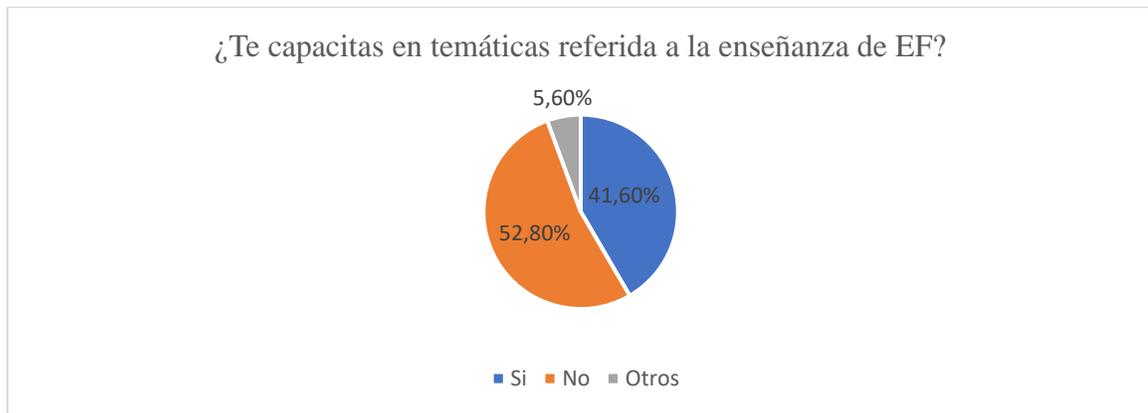
Gráfico 20. ¿Creés que es necesaria la adquisición de formación / capacitación complementaria?



Fuente: Elaboración propia.

Un 98,9% de los estudiantes respondió que sí es necesaria la formación/capacitación complementaria, mientras que un 1,1% afirma que no.

Gráfico 21. ¿Te capacitas en temáticas referida a la enseñanza de EF?



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes que se capacitan en temáticas referidas a la enseñanza de la EF que representan al sí equivale a un 41,6 % y los que representa al no equivale al 52,8%. El 5,6% que se inclinó por otros sostiene capacitarse en torno a la salud y al entrenamiento, hay estudiantes que expresan no tener tiempo y dinero.

Cuando se les preguntó a los estudiantes ¿Qué tipo de temáticas considerás necesaria o relevantes para tu proceso de residencia en la escuela secundaria que permita completar tu formación técnica profesional? Los estudiantes respondieron: “Didáctica General, Práctica Docente” - “Temáticas como ESI (que estamos cursando), psicología en edades de adolescentes” - “La organización y trato en el aula. Comunicación” “Discapacidad, Didáctica” - “Variedad de juegos, actividades para implementar. Formas de organizar y manejo de grupo. Estrategias de motivación. Manejo de grupos heterogéneos, como actuar en situaciones extremas ejemplo: conflictos de peleas físicas entre los estudiantes” - “Mayor especificación en las unidades y secuencia didáctica y proyectos. Me gustaría hacer un repaso en cuanto a la planificación, como armar proyectos, tips de como trabajar con los adolescentes ya que es una edad difícil, pero creo que toda capacitación que nos brinden es de gran ayuda” - “La forma de interactuar con los estudiantes para lograr captar su atención el mayor de tiempo posible” - “Capacitación relacionada al “¿qué hacer en el momento?”. Con esto me refiero a cuando se presenta alguna situación en particular, por ejemplo: en la modalidad virtual que no podemos resolver. Otra sería el “quehacer y que no hacer”” – “Deportes, actividades lúdicas, capacidades y habilidades motoras, espacio y tiempo, segmentos corporales, aprendizaje motor, desarrollo, cognitivos y biológico” – “Del lenguaje: oratoria, comprensión del lenguaje corporal. / Neurociencias en la

educación. / Didáctica aplicada al entorno virtual” – “Tener formación con profesionales de la salud: kinesiólogos, deportólogos, quiroprácticos y primeros auxilios” – “Estrategias didácticas, criterios de evaluación, rubricas y adaptaciones” – “Abordar temas de protocolo Covid - 19 y virtualidad” – “Sobre las nuevas tecnologías que se pueden utilizar desde la virtualidad combinada con la presencialidad” – “Ejemplos de armados de planificaciones anuales en escuelas de profesores en sus respectivos colegios, explicando por qué trabajar ciertas cosas y porque otras no” - “Una amplia vivencia en el entorno del nivel secundario y una buena y constante comunicación con los profesores titulares de donde se realiza la residencia” - “Abordaje sobre el género, cuerpo y valores”

6.2.8 Análisis de los resultados del perfil de los estudiantes

En referencia a los datos expresados en las preguntas: ¿Considerás que los aportes de las unidades curriculares de la formación general de los años anteriores brindan saberes para el desenvolvimiento en la escuela secundaria? ¿Considerás que los aportes de las unidades curriculares de la formación específica de los años anteriores brindan saberes para el desenvolvimiento en la escuela secundaria? Se puede observar que la gran parte de los estudiantes que califican de insuficiente los aportes, no estarían encontrando elementos para resignificar la totalidad de los saberes aprendidos y podrían complementarse a las expresiones por el no. Esto permite colocar la idea de especificidad de cada espacio curricular, independiente al nivel escolar de destino. Sin embargo, entre el 42% y el 43,8% sostiene que sí, lo que representa menos de la mitad de los estudiantes encuestados. Como información complementaria cuando se les solicita a los estudiantes identificar qué unidades curriculares les brindan estos saberes, se establecen confusiones entre las unidades curriculares generales y las específicas, también se observa en las expresiones que los estudiantes recurren a contenidos de estas.

En relación a la pregunta: ¿Considerás que los aprendizajes de las Prácticas Docentes de los años anteriores brindan saberes y condiciones favorables para el desarrollo de esta Práctica? Es notorio la afirmación de los estudiantes por el sí, esta representa el 74% de la totalidad. A partir de las respuestas se podría reconocer que la práctica docente desarrolla un saber específico, lo que particulariza esta unidad de los demás espacios curriculares de la formación. En este sentido, la Práctica Docente pone en juego el saber disciplinar, el pedagógico y el académico

(Zambrano, 2006). En consonancia con esta afirmación, el 77,5% de los estudiantes encuentra articulación entre los espacios de Práctica Docente I, II, III y IV, no podríamos precisar si la respuesta tiene que ver con la articulación de contenidos entre las unidades curriculares.

Conforme a la pregunta en el desarrollo de las Prácticas Docentes de los años anteriores ¿Te has sentido acompañada/o por el docente tanto en las clases áulicas cómo en las residencias durante tu proceso formativo? Los estudiantes brindan una serie de argumentos que nos ayudan a comprender la complejidad de las situaciones. Entre las afirmaciones por el no y la condición de insuficiente no se establecen distancias significativas. Ambas categorías representan el 51,7% de la totalidad de los estudiantes. Esto podría aserir que los procesos de acompañamiento necesitan ser revisados.

Entre las voces de los estudiantes se observa la misma particularidad que expresan los docentes y que caracteriza a la institución. “Creo que la cantidad de alumnos dificulta este punto, pero los profes han hecho lo que han podido, siempre respondiendo nuestras dudas”- “Creo que no me sentí acompañado por el docente, pero es por la cantidad de alumnos que éramos”.

Por su parte, hay estudiantes que reconocen la presencia y el acompañamiento de sus compañeros y entienden que hay procesos diferentes en el recorrido de los años anteriores. Al respecto expresan: “Luego de la experiencia que estoy transitando este año con la docente que se encuentra en Práctica Docente IV, me di cuenta que años anteriores no estuve del todo acompañada y no adquirí el conocimiento suficiente en el sentido de pasar de la teoría a la práctica” – “En práctica docente 3 si me sentí acompañado, en práctica 2 la verdad que no, sentí un vayan y den las clases" por el simple hecho de hacerlas” - “En algunos casos hubo acompañamiento, pero en otros fue asistir a las instituciones educativas sin tener control o seguimiento” - “En Práctica III, poco acompañado, no fue un buen proceso” - “En práctica 3 solamente”. “Me sentí más acompañado, cómodo para desenvolverme, etc. en Práctica 3” - “Las prácticas I y II sí, pero la práctica III durante la cuarentena no tanto”- “En particular tuve un año donde me sentí más acompañada por la profesora de las prácticas que por mi docente de la materia”.

En menor cantidad, hay estudiantes que reconocen la presencia del docente. A esto expresan: “En Toda la carrera estuve acompañado por el profe y con mis compañeros”.

Se encuentran dentro de esta población estudiantes que no han completado su recorrido en la Práctica Docente III de forma presencial y han acreditado el espacio curricular conforme a las

disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación bajo la emergencia sanitaria. A ello manifiestan: “Tercer año fue virtual y No hice residencias” - “En la práctica de 3ro no tuve la posibilidad de poder hacer la parte práctica y siento que en el momento que me reciba ese vacío del nivel primario se va a notar bastante” - “Las prácticas I y II sí, pero la práctica III durante la cuarentena no tanto”.

Por otro lado, hay expresiones de los estudiantes que tienen que ver más con el proceso de modo insatisfactorio durante el recorrido de las unidades curriculares. Al respecto expresan: “En las residencias no tanto, me hubiera gustado aprender de mis errores observados por un docente” - “En práctica Docente I y II, sí. En práctica Docente III, se notaba que el profesor hacía lo posible para acompañar, pero quizá fuimos lxs estudiantes quiénes ocupamos ese rol, ya que fue virtual y la mayor parte del tiempo fue aprender cuestiones en torno al manejo de las TIC, al mismo tiempo que, todo lo enseñado era de lo a priori a esta nueva bimodalidad (el año pasado, solo modalidad virtual). Lo que aprendimos fue improvisación, el acompañamiento fue más entre compañerxs. Por parte de las residencias del proceso formativo (duró menos de un mes). La docente nos permitió intervenir una sola vez con siete alumnos vía videollamada de what app... (no sé si la palabra para esto es sentirse acompañado, se sintió más como una vigilancia o una escolta pasiva)”.

En función a la pregunta: ¿Han necesitado ayuda para resolver las demandas de la Práctica Docente de los años anteriores? Se puede interpretar que los estudiantes atraviesan por situaciones que requieren de un acompañamiento. En este sentido, se deja ver múltiples escenarios de circulación de saberes técnicos/profesionales. Estos mecanismos para resolver situaciones se crean a partir de las necesidades de cada residente, pero no necesariamente tienen que ver con aprendizajes desarrollados con los docentes de las unidades curriculares. Por consiguiente, estas expresiones se complementan como resultado del análisis de la pregunta anterior.

En relación al desarrollo de habilidades y competencias vinculadas con la enseñanza y la administración pedagógica didáctica, en un análisis general, en la mayoría de las preguntas se observa una tendencia promedio de 50% en función del desarrollo de habilidades y un 50% en relación a una condición insuficiente y de desconocimiento lo que invita a revisar las competencias didácticas.

Conforme a los valores elevados en las respuestas, los estudiantes reconocen contar con habilidades y competencias para la enseñanza de la EF de modo presencial, manifiestan disponer de herramientas teóricas para analizar su práctica de la enseñanza y contar con conocimientos vinculados con la planificación, unidades didácticas, secuencias didácticas como herramientas para el diseño y desarrollo de la gestión docente. A su vez, los estudiantes asumen portar conocimientos sobre el diseño y desarrollo de proyectos específicos vinculados con la EF.

Los valores más bajos registrados responden a las preguntas por la articulación de la relación contenido/estrategias didácticas para la construcción de escenarios de aprendizaje y por el desarrollo de habilidades y competencias para el diseño y programación de aprendizajes. Lo mismo sucede cuando se les pregunta por saberes para evaluar los aprendizajes de modo formativo y el desarrollo de la enseñanza desde la bimodalidad y la virtualidad. Este último párrafo podría expresar que la pandemia agudizó condiciones no resueltas conforme a la enseñanza de la EF e introdujo otras nuevas que cobran relevancia ante las necesidades actuales, alcanzando de modo simultáneo a docentes, residentes y estudiantes. De esta forma, se observa una veloz incorporación de una serie de prácticas en la educación remota mediadas por las tecnologías digitales en donde, en muchos casos, sus propósitos y sentidos se fueron configurando mientras se iban desarrollando. Hoy mucho de lo capitalizado en el 2020 se encuentra en un estado latente. Una particularidad que denota esta afirmación, se encuentra en las expresiones de los estudiantes en la cual reconocen el 75,30% de condiciones para un proceso de enseñanza en la práctica docente de modo presencial.

En referencia a la pregunta si los estudiantes se capacitan en la enseñanza de la EF, es amplia la tendencia hacia el no. Las inclinaciones de los estudiantes se concentran en capacitaciones relacionadas con el entrenamiento y la salud. Esto podría tener que ver con la necesidad de obtener formación para la inserción, en el plano de lo inmediato, vinculado con el ámbito no formal estrictamente. Por otro lado, se podría interpretar de las declaraciones de los estudiantes, que la formación docente en EF podría ser considerada como un espacio complementario al de su desarrollo profesional, por su vínculo más estrecho con el entrenamiento, el deporte y la salud. En este sentido, la formación en EF les brindaría la posibilidad de incrementar su salida laboral y perfeccionar su desarrollo. También podría operar en los estudiantes un sesgo constituido por las ofertas de formación del instituto. Ciertamente es que los

estudiantes de este instituto pagan mensualmente la carrera docente y podrían encontrar dificultades para seguir invirtiendo en capacitaciones mientras cursan simultáneamente.

6.2.9 Los intereses de los estudiantes

Este apartado recupera las respuestas de los estudiantes en relación a la pregunta: ¿Qué tipo de temáticas consideras necesaria o relevantes para tu proceso de residencia en la escuela secundaria que permita completar tu formación técnica profesional? Las respuestas evidencian diferentes intereses que intentaré agrupar de la siguiente manera:

- Competencias didácticas: estas tienen que ver con herramientas para el proceso enseñanza aprendizaje y posibles intervenciones, planificación, selección de contenidos, estrategias de enseñanza, gestión administrativa del docente, criterios de evaluación, rúbricas y adaptaciones, variedad de juegos, actividades para implementar, formas de gestión y manejo de grupo y estrategias para la motivación.
- Competencias en tecnologías: estas se relacionan con el desarrollo en informática y programas que sirvan de utilidad para poder brindar un contenido de mayor calidad a los estudiantes. Didáctica aplicada al entorno virtual.
- Competencias del campo específico: estas tienen que ver con conocimientos del cuerpo humano, comprensión del lenguaje corporal, entrenamiento, deportes alternativos, etc.
- Campo de la formación general: estas se vinculan con la pedagogía y psicología enfocado hacia los adolescentes como podría ser: ESI, bullying, el género, cuerpo y valores.
- Transferencia vivencial: estas expresan experiencias de docentes en actividad en la escuela secundaria.

Se puede identificar en la recurrencia de las expresiones las necesidades didácticas vinculadas con la enseñanza, esto se complementa con el diseño y la programación de actividades digitales por medio de diferentes recursos virtuales. Junto con esto, aparece latente una necesidad de conocer la cotidianeidad del docente, su quehacer diario. Esto se manifiesta en función de la resolución de situaciones ante posibles eventos que puedan emerger durante las clases, además de sus tareas dentro de la institución. Un detalle que no queda afuera de los intereses de los estudiantes se relaciona con la inquietud de conocer a los adolescentes y sus problemáticas para afrontar todas sus dimensiones.

7. Propuesta de intervención

Para llevar adelante la propuesta de intervención apelare a los aportes epistemológicos y metodológicos que fueron expresados en el apartado del marco teórico. A partir de estas consideraciones diseñé una propuesta de enseñanza, dirigida a los estudiantes en formación, que pudiera expresar de modo conjunto a la innovación y al aprendizaje activo en el campo de EF orientada a la enseñanza en la escuela secundaria. En tal sentido, estas acciones pretenden alcanzar los objetivos propuestos.

Para dar cuenta de este proceso seleccioné el formato pedagógico laboratorio¹⁴. Este formato permite adoptar la propuesta de enseñanza definida para esta intervención y generar por medio de su realización disposiciones que permitan desarrollar experiencias que den lugar a:

- La formulación de posiciones y estrategias.
- El desarrollo de procesos de análisis y demostración.
- La elaboración de acciones que habiliten la posibilidad de construcción o reconstrucción de saberes.

El laboratorio promueve una organización destinada, prioritariamente, al aprendizaje de contenidos procedimentales, vinculados, en especial, con los espacios curriculares de Ciencias, Tecnología, Lenguas Extranjeras, entre otros. Está centrado en la realización de experiencias que dan lugar a la formulación de hipótesis, el desarrollo de procesos de demostración, la elaboración de conclusiones y generalizaciones a partir de la obtención de resultados. Una de las características del laboratorio es la posibilidad de la reiteración. Desde diferentes objetivos son diversas las posibles aplicaciones del laboratorio y algunas de ellas son más aptas que otras para el logro de propósitos vinculados con la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico. Esta posibilidad me invitó a reformular la estructura conforme a las necesidades pedagógicas didácticas del campo de la EF en relación a la enseñanza vinculada con la escuela secundaria y darle continuidad a un proceso sistemático. Para este fin, el laboratorio de experiencias desarrolla:

- Actividades que conducen a la construcción de nuevos conocimientos, a partir de la implementación de situaciones que lleva a los estudiantes a la obtención de resultados que

¹⁴ Diseño curricular de la educación secundaria encuadre general – tomo I 2011-2015. ANEXO I (Págs. 28-42): Opciones de formatos curriculares y pedagógicos Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

inicialmente no conocen (utilización de métodos activos para enseñar EF en la escuela secundaria, utilización de plataformas digitales, etc.).

- Actividades orientadas a la interpretación de un suceso o a mostrar la relación entre los elementos del proceso didáctico propuesto (análisis de casos y videos, entre otros).
- Actividades que permiten promover una articulación teórica desde situaciones prácticas (procesos de observación, explicación y reflexión).
- Actividades que posibiliten la exploración, planificación, implementación y análisis en el contexto de la residencia de la Práctica Docente IV (construcción grupal de propuestas didácticas, análisis de situaciones problema, etc.).

7.1 Características del laboratorio de experiencias como propuesta de intervención

El ciclo de laboratorios de experiencias es un espacio de capacitación y perfeccionamiento, de consultas e intercambios, en temáticas vinculadas a las necesidades de la Práctica Docente en la escuela secundaria dirigidas a los estudiantes del IV año en particular. En él, se desarrollan propuestas innovadoras de enseñanza que pretenden acompañar, de modo complementario, el proceso de la residencia conforme a las problemáticas y requerimientos de los estudiantes. El ciclo comprende 8 encuentros consecutivos queda su inicio el 1 de septiembre y finaliza el 20 de octubre. Es gratuito, tiene una frecuencia semanal de un encuentro pactado con los docentes y estudiantes para el día miércoles a las 20:30 hs. con una duración de 1:30 hs. Este horario admite el acceso a todos los estudiantes residentes del instituto de la Práctica Docente IV. Los encuentros se realizan de modo virtual bajo la plataforma de Google Meet. Esta plataforma cuenta con una capacidad para 250 personas, lo que permite alcanzar a la totalidad de los estudiantes cursantes en esta unidad curricular bajo sus tres modalidades. El enlace de ingreso es siempre el mismo y se encuentra a disposición en el aula virtual del instituto. Bajo esta modalidad el estudiante puede asistir conforme al interés por la temática ofrecida siendo una condición no excluyente su participación sistemática.

7.2 Características del modelo de didáctico empleado para el diseño de los laboratorios de experiencias

Cuadro 3. Características del modelo de didáctico empleado para el diseño de los laboratorios de experiencias

Modelo estructural del laboratorio de experiencias	Descripción de las actividades
Inicio	<p>Para dar comienzo a cada laboratorio de experiencias, mientras los participantes ingresan a la sala virtual, se proyecta un video¹⁵ cuyas características hacen referencia a la EF y a la escuela secundaria acompañada con frases inspiradoras sobre la educación y el rol docente. En la medida que el video se reproduce intercambiamos saludos, experiencias, comentarios de los que deja el video vía chat, chistes, situaciones, etc. Esto fue diseñado con la intención de generar un aumento de la atención, la emoción y la empatía por el desarrollo de la propuesta.</p>
Presentación	<p>Antes de volcarnos al desarrollo de la temática propuesta para el encuentro, se les presenta a los protagonistas unas diapositivas que expresan los objetivos para el encuentro y los principios del laboratorio. Encontrarán posteriormente en la descripción de cada laboratorio los objetivos definidos para cada encuentro. En lo que respecta a los principios, estos tienen que ver con comunicar la forma en la que está concebido el espacio y lo que se pretende para su desarrollo. Esta descripción se expresa en las diapositivas de cada laboratorio de experiencias¹⁶.</p> <p>Es necesario destacar que los estudiantes conocen de antemano la temática a desarrollar en cada laboratorio, esta información es enviada por correo electrónico.</p>

¹⁵ Ver video: <https://youtu.be/TdFYDOIxtB0>

¹⁶ Ver modelo: https://drive.google.com/drive/folders/1YmK0u57_y_NF7B2pjrU5HgH9F0AA-w_L?usp=sharing

<p>Introducción</p>	<p>Dependiendo la temática de cada encuentro se utilizan preguntas presentadas por diapositivas o recursos digitales para recuperar las ideas previas. Estas pueden ser expresadas por medio de las aplicaciones, de modo verbal o de forma escrita, esto se adapta a las posibilidades de conexión y de soporte tecnológico de los presentes. Seguidamente, se realiza un debate a modo de plenario donde se comparten y se ordena la información y se grafica su resultado.</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>Conforme al análisis y su respectivo tratamiento, se desarrolla de modo específico la información más relevante de forma clara y resumida, se aportan refuerzos gráficos por medio de iconos y animaciones con movimiento (sobre todo para significar tránsitos y procesos). Esta instancia puede variar dependiendo del aprendizaje previsto. Se los invita a participar a los estudiantes colocando instancias que permitan un desarrollo conceptual, de diseño o de aplicación considerando significativo los intercambios con los presentes.</p> <p>En temáticas vinculadas con la enseñanza, que puede variar dependiendo el laboratorio, se relaciona con el diseño, análisis y resolución de casos de forma colaborativa. En esta propuesta intervienen todos los presentes como un solo equipo de trabajo. Para este desarrollo, el docente se dispone como moderador y coloca en consideración preguntas para que los estudiantes tomen decisiones y generen acuerdos. También, recupera expresiones de los estudiantes y se los estimula a profundizar sobre sus particularidades. Bajo la modalidad virtual, se trabajó con un solo documento colaborativo de Google¹⁷. La organización de las temáticas de los laboratorios permitió documentar en forma acumulativa la realización de las</p>

¹⁷ Ver modelo: <https://docs.google.com/document/d/1NGAg4K-nq1IbKPeu3ngOwVsGU3H2ICqw/edit?usp=sharing&oid=104091523228277915179&rtpof=true&sd=true>

	<p>actividades. Además, concede la posibilidad de incorporar a cualquier estudiante en cualquier momento del ciclo. Este trabajo pone en juego múltiples memorias mediante los procesos de producción, análisis y reelaboración de saberes en condiciones contextualizadas.</p> <p>En las propuestas vinculadas con la experimentación de recursos digitales y gamificación se les propuso a los estudiantes vivenciar y diseñar de modo grupal propuestas educativas con los recursos digitales. No obstante, como estrategia didáctica se trabajó con la posibilidad de que cada estudiante realice la experiencia por separado y pudiera compartir sus percepciones y vivencias. La gestión y el tratamiento didáctico se aborda en conjunto con el desarrollo de preguntas en el vínculo del proceso exploratorio lúdico. Todas las propuestas de los laboratorios de experiencias fueron diseñadas con la finalidad de brindar a los estudiantes instancias que permitan transferir, comparar, compartir y producir saberes.</p>
<p>Autoevaluación</p>	<p>Antes de finalizar cada encuentro se les brinda los participantes un enlace (Formulario Google) vía chat con la autoevaluación¹⁸ de los aprendizajes en forma de boleto de salida. Esta modalidad se estableció para todos los laboratorios de experiencias. El formulario fue confeccionado con una doble intención. Por un lado, brinda herramientas para el desarrollo metacognitivo de los estudiantes y, por otro lado, suministra información sobre el aprendizaje de los mismos.</p> <p>Las categorías utilizadas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de esfuerzo en el desarrollo del laboratorio de experiencias.

¹⁸ Ver modelo de cuestionario: Formulario del 1 – 7: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBPKe9DI0WFvGsRnXOcQtDqtCr2WFIGx48dF0FWIzpvTG9BA/viewform?usp=sf_link

Ver modelo de cuestionario: Formulario 8: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdFGelIPJsSf7s4xdhUL-kn3oxjMlwdWAwwR9jpAIw4titxHUQ/viewform?usp=sf_link

	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación personal. - Contribución al aprendizaje. - Contenido del laboratorio. - Aspectos del laboratorio que te resultaron útiles o valiosos. - Opinión personal.
Cierre	Durante esta etapa final se les brinda a los estudiantes información y recordatorios para los próximos encuentros.

Fuente: Elaboración propia.

7.3 Definición de las temáticas de los laboratorios de experiencias

Para la definición de las propuestas consigne la información de la evaluación Ex ante y realizamos un análisis que diera fe de las necesidades de los protagonistas y sus actuales demandas para la enseñanza de la EF en la escuela secundaria. Estas propuestas que mencionare a continuación, guardan un alto grado de coherencia y relación entre sí, con la particularidad que permite a cada estudiante incorporarse en cualquier momento del recorrido. De acuerdo con lo expresado por los docentes se hace visible la necesidad de generar dos encuentros para las propuestas que promuevan el desarrollo de competencias digitales; que para este caso serían las propuestas 4 y 5.

1. Taller construcción y diseño de escenarios de aprendizajes en EF.
2. Aprendizajes basados en problemas en EF.
3. Aprendizajes basados en proyectos en EF.
4. Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF.
5. Las apps¹⁹ y la EF.
6. La evaluación formativa en EF.

7.4 Descripción de los laboratorios de experiencias

Cuadro 4. Laboratorio#1: Taller construcción y diseño de escenarios de aprendizajes en EF

Laboratorio#1: Taller construcción y diseño de escenarios de aprendizajes en EF

¹⁹ Programa o conjunto de programas informáticos que realizan un trabajo específico, diseñado para el beneficio del usuario final (Definiciones de Oxford Languages).

Objetivos	<p>1- Reconocer posibles escenarios para el diseño y elaboración de propuestas de enseñanza.</p> <p>2- Identificar posibles intervenciones a partir de decisiones para el desarrollo de propuestas didácticas en la escuela secundaria.</p> <p>3- Analizar casos en función del "qué enseñar" como elemento clave en la asignación de sentido e intención para la construcción de escenarios de aprendizaje.</p>
Contenidos	<p>¿Cómo se construyen los escenarios en las escuelas secundarias para llevar adelante la EF? Vínculos entre las disposiciones y las propuestas didácticas. La relación de los elementos que intervienen en el proceso didáctico, aprendizaje activo en el campo de la EF.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Se les solicita a los presentes responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se construyen los escenarios en las escuelas secundarias para llevar adelante la EF? Se promueve el intercambio por medio del recurso digital https://www.menti.com/wkuajmwzuh. - Intercambio y desarrollo conceptual sobre la pregunta. - Luego se los invita a realizar el análisis de un caso de manera colaborativa: se les propone a los estudiantes trabajar todos juntos en un documento de Google. Se comparte el enlace por medio del chat para su acceso. - Desarrollo del caso: comienza tu práctica docente en un 1er año de la escuela secundaria. Luego de realizar algunas actividades que te permitieron recabar información como instancia diagnóstica, el docente de ese año te entrega un pequeño recorte del diseño curricular que tiene pensado llevar adelante con su grupo de estudiantes. <p>La pregunta que dispara al desarrollo del análisis para esta propuesta es... ¿Qué vas a enseñar? (en el documento colaborativo del anexo se encuentra la resolución de la actividad y la selección de objetivos y contenidos brindada para el desarrollo del caso).</p> <p>Se utiliza como recurso didáctico la lluvia de ideas, definición de posiciones y generación de acuerdos. Producto de la actividad anterior la tarea convoca a realizar una delimitación conceptual y didáctica para</p>

	<p>encauzar el proceso de enseñanza. De este modo, se intenta vehicular la articulación: objetivos/contenidos dando respuesta a la pregunta disparadora de forma práctica del encuentro.</p> <p>Resultado de la actividad:</p> <p>https://docs.google.com/document/d/1NGAg4K-nq1IbKPeu3ngOwVsGU3H2ICqw/edit?usp=sharing&oid=104091523228277915179&rtpof=true&sd=true</p> <ul style="list-style-type: none"> - Puesta en valor de la experiencia respondiendo a la pregunta ¿Qué les pareció el desarrollo del laboratorio? ¿Por qué? ¿Qué se llevan como boleto de salida? - Autoevaluación del laboratorio.
Recursos	Registro documento colaborativo Google drive - Conexión a internet.
Responsable	Lic. En Educación Física.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Litwin, E. (2008). <i>El oficio de enseñar: Condiciones y contextos</i>. Paidós. Buenos Aires. Cap. 5. - Aisenstein, Á. (1995). <i>El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Curriculum presente, ciencia ausente</i>. Tomo IV. Bs. As.; Miño y Dávila Editores. Pág. 30 a 46. - Jerez Yáñez, O. (2015). <i>Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación</i>. Ediciones Universidad de Chile. - Diseño curricular de la educación secundaria encuadre general – tomo I 2011 Diseño curricular de la educación secundaria encuadre general – tomo I 2011 2015 y su ANEXO I (Págs. 28-42): Opciones de formatos curriculares y pedagógicos Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. - Coronado, M. (2009). <i>Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional</i>. Buenos Aires: Noveduc.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Laboratorio#2: Aprendizaje basado en problemas en EF

Laboratorio#2: Aprendizaje basado en problemas en EF	
Objetivos	<p>1- Reconocer posibles escenarios para el diseño y elaboración de propuestas de enseñanza basadas en problemas.</p> <p>2- Identificar posibles intervenciones a partir de decisiones para el desarrollo de propuestas didácticas en la escuela secundaria.</p> <p>3- Diseñar propuestas para la bimodalidad.</p>
Contenidos	<p>Introducción al aprendizaje basado en problemas. Orientaciones de propuestas de aprendizaje basado en problemas para la EF. Fases para el diseño e implementación. Recomendaciones didácticas.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - La actividad inicial consiste en consultar a los presentes por el conocimiento sobre esta propuesta de enseñanza. Luego se coloca una descripción del modelo con la información central que permite el diseño de esta propuesta conforme a los objetivos. En el desarrollo se les presentan varios ejemplos para su realización. - Se les solicita a los estudiantes que opten por desarrollar un contenido que deseen de los previstos para su residencia o trabajar conforme a lo desarrollado en el encuentro anterior. - Diseño de propuestas: diseñar una propuesta de modo colaborativo que opere con el aprendizaje basado en problemas. (Se les brinda una grilla con los pasos en donde deben completar cada fase en su elaboración). - Se utiliza nuevamente el mismo documento Google. Se comparte el enlace por medio del chat. - Como recurso didáctico se utiliza el siguiente video que guarda relación con los objetivos y contenidos de la propuesta del laboratorio #1. https://youtu.be/RxIj-WMs0Kg - Resultado de la actividad: https://docs.google.com/document/d/1NGAg4K-nq1IbKPeu3ngOwVsGU3H2ICqw/edit?usp=sharing&oid=104091523228

	<p><u>277915179&rtpof=true&sd=true</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Puesta en valor de la experiencia. Preguntas: ¿Qué les pareció el desarrollo del laboratorio? ¿Por qué? ¿Qué se llevan como boleto de salida? - Autoevaluación del encuentro.
Recursos	Registro documento colaborativo Google drive - Conexión a internet.
Responsable	Lic. En Educación Física.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coords.). (2009). <i>Enseñar por competencias en Educación Física</i>. Barcelona: INDE. - Espejo, R. (2016). <i>¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad</i>. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 10(1), 16-27. doi: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.456 - Coronado, M. (2009). <i>Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional</i>. Buenos Aires: Noveduc. - Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). <i>Aprendizaje basado en problemas</i>.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Laboratorio#3: Aprendizaje basado en proyectos en EF

Laboratorio#3: Aprendizaje basado en proyectos en EF	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1- Reconocer posibles escenarios para el diseño y elaboración de propuestas de enseñanza basadas en proyectos. 2- Vislumbrar posibles articulaciones interdisciplinarias con la EF. 3- Identificar posibles intervenciones a partir de decisiones para el desarrollo de propuestas didácticas en la escuela secundaria.
Contenidos	Introducción al aprendizaje basado en proyecto. Canvas para diseño de proyecto. Las propuestas transversales en el campo de la EF. La implementación del aprendizaje basado en proyectos como propuesta didáctica.
Actividades	- La actividad inicial consiste en consultarles a los presentes por el

	<p>conocimiento sobre esta propuesta de enseñanza. Actividad: diálogo intercambio de forma oral o escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente coloca información complementaria para el desarrollo de la propuesta y ubica en escena los elementos centrales sobre el aprendizaje basado en proyectos. - Se invita a los estudiantes a realizar un análisis de video. La actividad consiste en que definan el orden de una lista de temáticas que vinculan al aprendizaje basado en proyectos con la EF y luego analizar las características, posibilidades y condiciones que estos ofrecen para el desarrollo de su residencia. Los proyectos se relacionan con: <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades en vida en la naturaleza con nuevas tecnologías en el nivel secundario. (Presentación en power point, producción del docente) 2. La EF y la radio en el nivel secundario https://www.youtube.com/watch?v=Athpmpumvno 3. La EF y las estadísticas en el nivel secundario https://www.youtube.com/watch?v=Athpmpumvno 4. La EF y la lengua castellana en el nivel secundario https://www.youtube.com/watch?v=TISPe1cZnNY 5. Proyecto EF y la música https://docs.google.com/document/d/1LoLjPbZUSeNTjz2tLnpLvSE-TjaVTiaN/edit?usp=sharing&oid=104091523228277915179&rtpof=true&sd=true - Puesta en valor de la experiencia. Preguntas: ¿Qué les pareció el desarrollo del laboratorio? ¿Por qué? ¿Qué se llevan como boleto de salida? - Autoevaluación del encuentro.
Recursos	Conexión a internet.
Responsable	Lic. En Educación Física.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coords.). (2009). <i>Enseñar por competencias en Educación Física</i>. Barcelona: INDE. - Espejo, R. (2016). <i>¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad</i>. Revista Digital de Investigación en

	<p>Docencia Universitaria, 10(1), 16-27. doi: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.456</p> <ul style="list-style-type: none"> - García, D. Z. (2011). <i>¿Contribuciones del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad?</i> EmásF: revista digital de educación física, (8), 59-73. - Coronado, M. (2009). <i>Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional.</i> Buenos Aires: Noveduc. - Sabaté, J. G., & García, M. V. (2012). <i>Hablando sobre aprendizaje basado en proyectos con Júlia.</i> REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(3), 125-151. - Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., & Hernández, A. (2010). <i>Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente.</i> Revista Universidad EAFIT, 46(158), 11-21.
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Laboratorio#4: Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF

Laboratorio#4: Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF	
Objetivos	<p>1-Reconocer diferentes plataformas online que nos permitan diseñar situaciones pedagógicas a partir de las situaciones desarrolladas en los anteriores laboratorios.</p> <p>2- Proyectar posibles intervenciones didácticas para la residencia en la escuela secundaria.</p> <p>3- Confeccionar una propuesta lúdica desde un entorno virtual.</p>
Contenidos	<p>Introducción a las propuestas de gamificación. Las plataformas online de gamificación vinculadas con la EF. El modelo Tpack y la implementación de recursos digitales en las propuestas lúdicas para la EF.</p>
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad inicial: el docente muestra una serie de elementos disponibles en las siguientes plataformas y comenta sobre su funcionamiento. Asimismo, invita a que cada estudiante explore las plataformas. - Actividades presentadas a los estudiantes:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. https://view.genial.ly/5be46b948b98685ad6690755/interactive-content-pablo-canas-capacidades-fisicas-resistencia 2. https://view.genial.ly/5d7a64914c943c0f4f1adb4d/horizontal-infographic-lists-calentamiento 3. https://view.genial.ly/5c2fbe8f0eeafa309dc285eb/interactive-content-pablo-canas-capacidades-fisicas-flexibilidad 4. https://view.genial.ly/5c4f3bdfa558062c2eaaaf44/interactive-content-balonmano <ul style="list-style-type: none"> - A continuación, se les propone a los participantes el diseño de situaciones de enseñanza de modo colaborativo. Estas pueden ser en grupos reducidos o en un solo grupo bajo la elección del recurso digital que más interés le produjo. Las actividades a realizar tienen que estar vinculadas con los laboratorios anteriores o a las necesidades de la práctica docente. Se deja en consideración los siguientes recursos digitales: Genailly (soporte de diseño para clases sincrónicas) https://genial.ly/es/ Prezi (soporte de diseño para clases sincrónicas) https://prezi.com/es/ - Resultado de la actividad: https://view.genial.ly/5e9c94636264d50df20980a5/interactive-image-vida-en-la-naturaleza-lic-lopez-m - Puesta en valor de la experiencia y análisis didáctico de la propuesta diseñada. - Autoevaluación del encuentro.
Recursos	Conexión a internet - Plataformas interactivas.
Responsable	Lic. En Educación Física.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Díaz, J. (2015). <i>La competencia digital del profesorado de educación física en educación primaria: Estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TIC</i>. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia. Valencia. - Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). <i>Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física</i>. - Gómez, P. (2014). <i>Educación Física. Serie para la enseñanza en el</i>

	<p><i>modelo 1 a 1</i>. Biblioteca digital Educ.ar. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Disponible en la web: https://www.educ.ar/recursos/120570/educacion-fisica-en-el-modelo-1-a-1</p> <p>- Harris, J y Hofer, M. (2009). <i>Social studies learning activity types</i>. Descargado de College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki: http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SocialStudiesLearningATs-Feb09.pdf. Registrado bajo licencia Creative Commons 3.0.</p> <p>- Jacinto, J.J. (2018). <i>Aplicações das TIC no ensino da educação física</i>. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (34), 371-376.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8. Laboratorio#5: Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF.

Laboratorio#5: Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF	
Objetivos	<p>1-Reconocer diferentes plataformas online que nos permitan diseñar situaciones pedagógicas conforme a las situaciones desarrolladas en los anteriores laboratorios.</p> <p>2- Proyectar posibles intervenciones didácticas para la residencia en la escuela secundaria.</p> <p>3- Confeccionar una propuesta lúdica desde un entorno virtual.</p>
Contenidos	<p>La gamificación como propuestas lúdicas y los recursos digitales. Plataformas online y disposiciones interactivas en el campo de la EF. Articulación modelo Tpack para el diseño de situaciones de enseñanza.</p>
Actividades	<p>- Actividad inicial: el docente muestra una serie de elementos disponibles en las siguientes plataformas y comenta sobre su funcionamiento, Asimismo, invita a que cada estudiante juegue de manera individual y grupal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. https://es.educaplay.com/recursos-educativos/9766420-equilibrio.html 2. https://wordwall.net/es/resource/21388540 3. https://wordwall.net/es/resource/21389795 4. https://wordwall.net/es/resource/21390305

	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando los estudiantes finalizan cada actividad propuesta, el docente presenta la pantalla y resuelven la actividad de manera grupal. Posterior a la resolución de la actividad se motiva al intercambio bajo las siguientes preguntas: ¿Para qué contenido la utilizarían? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Con qué aprendizaje la complementarían? ¿Antes o después de? ¿Sirve como dispositivo de evaluación? ¿Para qué tipo? ¿Por qué? ¿Para qué otra actividad se puede usar el dispositivo? Etc. - Seguido, se les propone como actividad final el diseño de situaciones lúdicas colaborativas. Estas pueden estar vinculadas con los laboratorios anteriores o a las necesidades de la práctica docente a partir de las siguientes plataformas. <ul style="list-style-type: none"> - Educandy (crea actividades lúdicas personalizadas) https://www.educandy.com/ - Wordwall (crea actividades lúdicas personalizadas) https://wordwall.net/es - Educaplay (crea actividades lúdicas personalizadas) https://es.educaplay.com/ - Resolución del trabajo grupal de la actividad propuesta: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/10159751-juegos-de-campo-y-bate.html - Puesta en valor de la experiencia y análisis didáctico de la propuesta diseñada. - Autoevaluación del encuentro.
Recursos	Dispositivo móvil - Conexión a internet - Plataformas interactivas.
Responsable	Lic. En Educación Física.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Díaz, J. (2015). <i>La competencia digital del profesorado de educación física en educación primaria: Estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TIC.</i> (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia. Valencia. - Escaravajal Rodríguez, J. C., & Martín-Acosta, F. (2019). <i>Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Generelo Lanaspa, E. (2010). <i>Las nuevas tecnologías y su aplicación en educación física. Grupo de Investigación EFYPAF</i>. Universidad de Zaragoza. Ponencia en el V Congreso Internacional de Educación Física. Universidad de Barcelona e Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. Barcelona. - Gómez, P. (2014). <i>Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1</i>. Biblioteca digital Educ.ar. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Disponible en la web: https://www.educ.ar/recursos/120570/educacion-fisica-en-el-modelo-1-a-1 - Harris, J y Hofer, M. (2009). <i>Social studies learning activity types. Descargado de College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki: http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SocialStudiesLearningATs-Feb09.pdf. Registrado bajo licencia Creative Commons 3.0.</i> - Jacinto, J.J. (2018). <i>Aplicações das TIC no ensino da educação física. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (34), 371-376</i>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Laboratorio#6 Las apps y la EF

Laboratorio#6 ²⁰ : Las apps y la EF	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar posibles intervenciones a partir de decisiones para el desarrollo de propuestas didácticas en la escuela secundaria. 2. Vivenciar diferentes apps y reconocer sus usos, aplicaciones y alcances. 3. Reconocer diferentes apps que nos permitan diseñar situaciones pedagógicas conforme a las situaciones desarrolladas en los laboratorios anteriores. 4. Reconocer en las apps posibles recursos tanto para el diseño de propuestas de aprendizajes como herramientas para el

²⁰ Este laboratorio es complementario con el laboratorio de experiencias #7.

	perfeccionamiento de la práctica docente.
Contenidos	Introducción a las propuestas con apps para la EF. Situaciones lúdicas y dispositivos móviles. Articulación del modelo Tpack a la propuesta de diseño. Recomendaciones didácticas.
Actividades	<p>- Actividad inicial: el docente muestra una serie de elementos disponibles en el Play Store del dispositivo móvil y comenta sobre su funcionamiento. Asimismo, invita a que cada estudiante a descargar la aplicación y a explorar sus funciones y posibilidades de forma individual. Como acción complementaria, el docente presentará la pantalla de su dispositivo móvil para acompañar el desarrollo de la actividad. Mientras exploran y juegan se produce el intercambio con los estudiantes.</p> <p>Aplicaciones propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jugling lab (simulador de malabares). https://play.google.com/store/apps/details?id=com.jonglen7.jugglinglab&hl=es_AR - Goggle Classroom (aula virtual). https://classroom.google.com/ - Ef Digital (propuestas didácticas EF). https://play.google.com/store/apps/details?id=efdigital.aplirlr&hl=es_AR - Spot tractive (correr y caminar). https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sporttractive&hl=es_AR - Anatomy Learning (anatomía). https://play.google.com/store/apps/details?id=com.AnatomyLearning.Anatomy3DViewer3&hl=es_AR <p>- Para la siguiente actividad se les solicita a los estudiantes que puedan articular estas propuestas para la intervención en el campo de su práctica docente. Se utilizan las siguientes preguntas a modo de orientación: ¿Para qué contenido la utilizarían? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Con qué aprendizaje la complementarían? ¿Antes o después de? ¿Sirve como dispositivo de evaluación? ¿Para qué tipo? ¿Por qué? ¿Para qué otra actividad se puede usar el dispositivo? Etc.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Puesta en valor de la experiencia. - Autoevaluación del encuentro.
Recursos	Dispositivo móvil - Conexión a internet.
Responsable	Lic. En Educación Física.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Díaz, J. (2015). <i>La competencia digital del profesorado de educación física en educación primaria: Estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TIC.</i> (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia. Valencia. - Díaz, J. (2018). <i>Mejorar el aprendizaje en acción integrando mobile learning en la educación física.</i> <i>Tándem: Didáctica de la educación física</i>, (60), 69-73. - Dussel, I. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2020). <i>La clase no es (solo) la herramienta. Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia. Taller Dar clase con herramientas digitales.</i> Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. - Gómez, P. (2014). <i>Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1.</i> Biblioteca digital Educ.ar. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Disponible en la web: https://www.educ.ar/recursos/120570/educacion-fisica-en-el-modelo-1-a-1 - Harris, J y Hofer, M. (2009). <i>Social studies learning activity types.</i> Descargado de College of William and Mary, School of Education, <i>Learning Activity Types</i> Wiki: http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SocialStudiesLearningATs-Feb09.pdf. Registrado bajo licencia Creative Commons 3.0. - Larmer, J. & Mergendoller, J. (2010). <i>7 Essentials for project-based learning.</i> <i>Educational leadership</i>, 68(1), 34-37

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10. Laboratorio#7: Las apps y la EF

Laboratorio#7: Las apps y la EF	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer en las apps posibles recursos tanto para el diseño de propuestas de aprendizajes como herramientas para el perfeccionamiento de la práctica docente. 2. Identificar posibles intervenciones a partir de decisiones para el desarrollo de propuestas didácticas en la escuela secundaria. 3. Vivenciar diferentes aplicaciones y reconocer sus usos y alcances. 4. Reconocer diferentes apps que nos permitan diseñar situaciones pedagógicas conforme a las situaciones desarrolladas en los laboratorios anteriores.
Contenidos	<p>Propuestas con apps para la EF. Situaciones lúdicas y dispositivos móviles. Softwares vinculados con la EF. Articulación del modelo Tpack a la propuesta de diseño. Recomendaciones didácticas.</p>
Actividades	<p>- Actividad inicial: el docente los invita a compartir a los estudiantes si encontraron nuevas aplicaciones en su dispositivo móvil. Luego les propone a que cada estudiante pueda descargar la aplicación y explorar sus funciones y posibilidades de forma individual. Como acción complementaria el docente presentará la pantalla de su dispositivo móvil para acompañar el desarrollo de la actividad. Mientras juegan se produce el intercambio con los estudiantes.</p> <p>Aplicaciones propuestas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de base de Fútbol https://play.google.com/store/apps/details?id=com.grupocampus.ejercicios Ejercicio de base Handball https://play.google.com/store/apps/details?id=com.grupocampus.balonmanoes 2. Ejercicio de base Básquet https://play.google.com/store/apps/details?id=com.grupocampus.baloncestoes 3. Bodbot (entrenador personal)

	<p>https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bodbot.trainer</p> <p>4. Pizarra táctica</p> <p>https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bluelinden.coachboardhandball</p> <p>5. Estiramientos</p> <p>https://play.google.com/store/apps/details?id=com.u440.estiramientos</p> <p>6. Postura</p> <p>https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.musclemotion.posture</p> <p>7. Fisioterapia a tu alcance</p> <p>https://play.google.com/store/apps/details?id=com.goodbarber.fisioterapia</p> <p>8. Kinovea (Software análisis de movimiento)</p> <p>https://www.kinovea.org/</p> <ul style="list-style-type: none"> - La siguiente actividad invita a que los estudiantes puedan articular estas propuestas para la intervención en el campo de la práctica. Se utilizan las siguientes preguntas a modo de orientación: ¿Para qué contenido la utilizarían? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Con qué aprendizaje la complementarían? ¿Antes o después de? ¿Sirve como dispositivo de evaluación? ¿Para qué tipo? ¿Por qué? ¿Para qué otra actividad se puede usar el dispositivo? Etc. - Puesta en valor de la experiencia. - Auto evaluación del encuentro.
Recursos	Dispositivo móvil - Conexión a internet.
Responsable	Lic. En Educación Física.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Díaz, J. (2018). <i>Mejorar el aprendizaje en acción integrando mobile learning en la educación física</i>. Tándem: Didáctica de la educación física, (60), 69-73. - Dussel, I. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2020). <i>La clase no es (solo) la herramienta. Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia. Taller Dar clase con herramientas digitales</i>. Córdoba: Instituto Superior

	<p>de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gómez, P. (2014). <i>Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1</i>. Biblioteca digital Educ.ar. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Disponible en la web: https://www.educ.ar/recursos/120570/educacion-fisica-en-el-modelo-1-a-1 - Harris, J y Hofer, M. (2009). <i>Social studies learning activity types. Descargado de College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki: http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SocialStudiesLearningATs-Feb09.pdf. Registrado bajo licencia Creative Commons 3.0.</i> - Larmer, J. & Mergendoller, J. (2010). <i>7 Essentials for project-based learning</i>. Educational leadership, 68(1), 34-37
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 11. Laboratorio#8: La evaluación formativa en EF

Laboratorio#8: La evaluación formativa en EF	
Objetivos	<p>1- Problematizar la instancia evaluativa, orientada a la mejora de los aprendizajes.</p> <p>2- Diseñar propuestas evaluativas conforme a generar un proceso de aprendizaje en donde se implique de forma activa a los estudiantes en la construcción del proceso de aprendizaje.</p>
Contenidos	Paradigmas sobre la evaluación. ¿Qué evaluar y cómo evaluar? Tipos de evaluación. Los instrumentos de evaluación y su aplicación en la EF para modelos activos de enseñanza.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad inicial: se les solicita a los presentes responder la siguiente pregunta ¿Qué es evaluar y para qué se utiliza? Actividad: Se promueve el intercambio de forma oral y escrita. <p>Luego se realiza un intercambio conceptual sobre la pregunta y las valoraciones de los estudiantes entre el docente de la Práctica Docente IV y el docente facilitador del laboratorio, colocando en relevancia los</p>

	<p>elementos centrales del proceso de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente presenta unas series de recursos digitales para llevar adelante la evaluación. - Se les propone a los presentes el desarrollo colaborativo de la gestión de una instancia evaluativa. Para ello, se lo invita a la confección y diseño a partir de lo abordado en los laboratorios anteriores o de su práctica docente una propuesta para evaluar. A su vez, el docente sugiere construir de modo colaborativo los criterios de evaluación, los indicadores de logro, el instrumento y el modo de calificar. Asimismo, se les brinda una grilla con los pasos en donde deben completar su desarrollo. Nuevamente se trabaja sobre el mismo documento Google que es compartido mediante enlace. - Resultado de la actividad: https://docs.google.com/document/d/1NGAg4K-nq1IbKPeu3ngOwVsGU3H2ICqw/edit?usp=sharing&oid=104091523228277915179&rtpof=true&sd=true - Puesta en valor de la experiencia - Autoevaluación
Recursos	Conexión a internet - Registro documento colaborativo Google drive.
Responsable	Lic. En Educación Física – Docente de Práctica Docente IV.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> - Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coords.). (2009). <i>Enseñar por competencias en Educación Física</i>. Barcelona: INDE. - Coronado, M. (2009). <i>Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional</i>. Buenos Aires: Noveduc. - López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C. Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007). <i>Trece años de evaluación compartida en Educación Física</i>. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. vol. 7 (26) pp. 69-86. http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm - Renzi, G. (2010). <i>Revisando las prácticas evaluativas en la Educación</i>

	<p><i>Física actual.</i> Ponencia en el Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas: <i>Poder, Disciplinamiento y Evaluación de Saberes.</i> Buenos Aires, 30 de septiembre, 1º y 2 de octubre de 2010.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia.

7.5 Cronograma de trabajo

Cuadro 12. Cronograma de trabajo

Objetivos	Meses 2021	Actividad a desarrollar
<ul style="list-style-type: none"> - Generar un espacio de perfeccionamiento para los estudiantes residentes de las prácticas docentes IV, complementario al proceso de formación. - Propiciar un espacio que logre articular, por un lado, las demandas de la Práctica Docente IV en el proceso de formación y, por otro lado, las necesidades de los estudiantes durante el desarrollo de su residencia. 	Agosto semana 1.	Solicitud y consentimiento para el desarrollo del proyecto. Entrevista a directivos.
	Agosto semana 2.	Entrevista a docentes y cuestionario a estudiantes.
	Agosto semana 2.	Acuerdos de temáticas y articulación con los docentes.
	Agosto semana 3, 4 y 5.	Diagnóstico/diseño de propuesta de intervención.
<ul style="list-style-type: none"> - Introducir a los estudiantes residentes de la Práctica Docente IV de la carrera profesorado de Educación Física, a propuestas innovadoras de enseñanza orientadas a la escuela secundaria por medio de un ciclo de laboratorios de experiencias en Educación Física. 	Septiembre semana 1.	Laboratorio de experiencia #1. Monitoreo y evaluación concurrente.
	Septiembre semana 2.	Laboratorio de experiencia #2. Monitoreo y evaluación concurrente.
	Septiembre semana 3.	Laboratorio de experiencia #3. Monitoreo y evaluación concurrente.
	Septiembre semana 4.	Laboratorio de experiencia #4. Monitoreo y evaluación concurrente.
	Octubre	Laboratorio de experiencia #5.

<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir/favorecer en la adquisición de competencias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria complementaría al proceso de formación de la Práctica Docente IV. 	semana 1.	Monitoreo y evaluación concurrente.
	Octubre	Laboratorio de experiencia #6.
	semana 2.	Monitoreo y evaluación concurrente.
	Octubre	Laboratorio de experiencia #7.
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las competencias didácticas adquiridas por los estudiantes durante su participación en el laboratorio de experiencias. - Indagar/reconocer acerca de los modos en que los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras de enseñanza, vinculadas con la Práctica Docente IV de la carrera profesorado de Educación Física. 	semana 3.	Monitoreo y evaluación concurrente.
	Octubre	Laboratorio de experiencia #8.
	semana 4.	Monitoreo y evaluación concurrente.
	Noviembre a febrero.	Evaluación ex post .

Fuente: Elaboración propia.

7.6 Detalle de actividades implementadas para el diseño y ejecución de la propuesta de intervención

La primera actividad para la puesta en marcha tuvo que ver con la solicitud y consentimiento del equipo directivo para llevar adelante el proyecto de intervención. El cual se realizó por escrito presentando la propuesta para su aprobación. Una vez aceptado, se entrevistó al equipo directivo para informarnos de cómo es el proceso de residencia que se desarrolla en la institución en términos generales, y en particulares el que corresponde con la Práctica Docente IV. Asimismo, se indagó sobre acuerdos, posiciones, decisiones que dar marco a las propuestas de los docentes. Luego se llevó adelante un relevamiento de información sobre los protagonistas

directos. Como instrumento de recolección de datos se realizaron entrevistas abiertas a todos los docentes de Práctica Docente IV y un cuestionario a todos sus estudiantes de modo voluntario. Finalizada esta etapa se prosiguió a la confección de un diagnóstico. A partir de los resultados arrojados y considerando los acuerdos con cada docente, en función de las necesidades detectadas para desarrollar el proceso de modo articulado, se realizó el diseño de la propuesta del laboratorio de experiencia y la elección de las temáticas a desarrollar. El laboratorio pretendió funcionar de forma complementaria al proceso regular, con un encuentro semanal durante los meses de septiembre y octubre, siendo este el periodo promedio en donde se realizan las residencias. Una vez definidas las temáticas para cada encuentro, se confeccionó el contenido y las estrategias didácticas para su ejecución. Las mismas contaron con la presencia de los docentes responsable de la Práctica Docente IV que contribuyeron al intercambio y producción de conocimiento (particularmente en el laboratorio de experiencias #8). Finalizado el ciclo previsto, se evaluó en el último encuentro el proceso por medio de un cuestionario.

7.7 Factibilidad: recursos necesarios

- Recursos humanos posibles: Directivos de la institución, docentes de Práctica Docente IV de cada curso en sus diferentes turnos, estudiantes de Práctica Docente IV de todos los turnos y docentes de la Práctica Docente IV que quieran involucrarse en la temática.
- Recursos de infraestructura: que los estudiantes cuenten con dispositivos y conexión a internet.
- Recursos digitales: cuenta premium institucional para el desarrollo de videoconferencias que permita su grabación.

8.Evaluación y Monitoreo del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias

8.1 Monitoreo

En lo que respecta al desarrollo de este apartado utilice como marco referencial la producción de Di Virgilio, M. M. y Solano, R. (2012) titulada “Monitoreo y evaluación de

políticas, programas y proyectos sociales”. Este documento nos aporta diferentes categorías y matrices de datos para el análisis en materia de evaluación y monitoreo sobre el proyecto de intervención.

Conforme al monitoreo, realice un seguimiento sistemático a partir de la recolección de los datos vertidos en el formulario por encuentro junto con el registro de testimonios esporádicos realizados en cada laboratorio. Esta acción me permitió identificar las percepciones de los asistentes, sus situaciones, sus expresiones y sus necesidades con la finalidad de realizar posibles adecuaciones entre las propuestas del laboratorio de experiencias y los emergentes inmediatos en el campo de la residencia.

El seguimiento se aboco a revisar:

- Análisis de formularios con las expresiones de los estudiantes.
- Control del número de asistentes y sus recurrencias.
- Registro de declaraciones de los estudiantes, tanto en formularios como en los laboratorios.
- Identificación de los intereses de los estudiantes en función de las temáticas propuestas.
- Participación colaborativa en las actividades, tanto verbales como escritas.
- Espacio de intercambios en los laboratorios en relación a lo que los estudiantes transitan.
- Análisis de satisfacción.
- Comunicación con los estudiantes por fuera del espacio sincrónico mediante correo electrónico.

8.2 Evaluación Concurrente

Este tipo de evaluación me permitió hacer una apreciación de las actividades del proceso mientras se estaban desarrollando, identificando los aciertos, los errores y las dificultades (Di Virgilio y Solano, 2012). El análisis que propongo para esta modalidad se divide en tres instancias que desarrollo a continuación:

- Evaluación del diseño de la intervención.
- Evaluación del programa de ejecución.
- Evaluación de los efectos.

8.2.1 Evaluación del diseño de la intervención

Seguidamente expreso una lista de indicadores sobre la cual se realiza una valoración de modo comparativo de cómo fue concebido y cómo fue desarrollo el diseño de la propuesta.

Cuadro 13. Modo comparativo de cómo fue concebido y cómo fue desarrollo el diseño de la propuesta

Indicadores	Concebido	Desarrollado
Metodología de la propuesta	Sí	Sí
Diseño de temáticas	Sí	Sí
Modalidad del laboratorio virtual sincrónico	Sí	Sí
Modalidad del laboratorio virtual asincrónico	No	Sí
Estrategias didácticas	Sí	Sí
Instrumento para recopilar datos	Sí	Sí
Capacidad de soporte virtual	Sí	Sí
Accesibilidad	Sí	Sí
Temporalización	Sí	Sí

Fuente: CIPPEC.

8.2.2 Evaluación de programación y ejecución

En cuanto a esta dimensión del diseño me concentro en analizar una serie de indicadores de manera comparativa entre la forma que fue programado y la medida que fue alcanzado.

Cuadro 14. Modo comparativo de cómo fue programado y la medida que fue alcanzado

Indicadores	Programado	Alcanzado
Objetivos	Sí	Sí
Actividades	Sí	Sí
Diseño	Sí	Sí
Tiempo	Sí	Sí
Ejecución	Sí	Sí

Fuente: CIPPEC.

8.2.3 Evaluación los efectos

Para evaluar los logros y las dificultades durante la evaluación concurrente utilizo la siguiente la matriz de logros y dificultades para sistematizar y analizar la información.

8.2.3.1 Matriz de análisis de logros del instrumento utilizado para la intervención:

Laboratorio de experiencias

Cuadro 15. Matriz de análisis de logros del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias

Logros identificados	Indicadores de éxitos	Factores que han contribuido	Formas de consolidación
Introducir a los estudiantes a propuestas innovadoras de enseñanza para la escuela secundaria.	-Participación de estudiantes en el laboratorio de experiencias. - Ejecución de la propuesta ofrecida en el laboratorio. -Realización de cuestionarios de autoevaluación.	-La necesidad de revisar las formas de enseñar la EF. - La emergencia sanitaria y su contexto de enseñanza. -La relevancia del diseño y ejecución de las propuestas ofrecidas.	-Ciclo complementario de formación en modalidad de laboratorio.
Desarrollo de competencias didácticas para la formación docente.	-Participación de estudiantes en el laboratorio de experiencias. -Ejecución de la propuesta ofrecida en el laboratorio de experiencias. -Realización de cuestionarios de autoevaluación.	-El nivel de articulación con la práctica docente. -El nivel de articulación con las necesidades de los estudiantes. -La actualidad de la propuesta. -El nivel de apropiación de los aprendizajes. -El carácter específico de lo que se está	-Ciclo complementario de formación en modalidad de laboratorio.

		<p>desarrollando.</p> <ul style="list-style-type: none"> -El carácter experimental de la propuesta -Las estrategias didácticas. - La intervención docente. -La relevancia del contenido de los laboratorios. - Los recursos digitales. 	
Articulación con el proceso de la Práctica Docente IV.	<ul style="list-style-type: none"> -Participación de estudiantes en el laboratorio. -Realización de la propuesta ofrecida en el laboratorio. -Expresiones de los estudiantes. -Expresiones de los docentes. 	- Pertinencia de la etapa diagnóstica.	-Ciclo complementario de formación en modalidad de laboratorio.

Fuente: CIPPEC sobre la base de Pichardo Muñís (1999).

8.2.3.2 Matriz de análisis de dificultades del instrumento utilizado para la intervención:

Laboratorio de experiencias

Cuadro 16. Matriz de análisis de dificultades del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias

Problemas	Causas	Actores involucrados	Estrategias de intervención
Difusión de la propuesta de modo	Fase de ASPO.	Estudiantes.	Solicitar difusión por el aula virtual y las redes sociales del instituto.

impersonal.			
Movilidades en los horarios de dictado de clase dentro del instituto.	Fase de DISPO.	Estudiantes.	Grabación de los encuentros y facilitación por correo electrónico.
Movilidad laboral de los estudiantes fuera del horario de cursada.	Fase de DISPO.	Estudiantes.	Grabación de los encuentros y facilitación por correo electrónico.
Aumento de carga presencial en las actividades dentro de la vida estudiantil.	Fase de DISPO.	Estudiantes.	Grabación de los encuentros y facilitación por correo electrónico.
Sostener el número de asistentes.	Fase de DISPO y las problemáticas mencionadas.	Estudiantes.	Comunicación por correo de modo semanal facilitación de actividades y grabaciones.

Fuente: CIPPEC sobre la base de Pichardo Muñís (1999).

8.3 Evaluación Ex post

Para finalizar el proceso de análisis, efectúo la evaluación Ex post con el objeto de reconocer la incidencia de los efectos de la propuesta de intervención sobre el campo en la que se inscribe y arribar a posibles consideraciones finales del estudio. La misma pretende detectar, registrar y analizar los resultados de los datos extraídos por medio del registro²¹ de cada laboratorio junto con la información recolectada por el formulario de autoevaluación, posterior a cada encuentro, de forma articulada con las categorías conceptuales para el análisis establecidas en el marco teórico. Este análisis que desarrollo a continuación se realiza de modo cuantitativo para las categorías:

²¹ Incluye notas del docente y registro de la interacción en el chat de las videoconferencias de cada laboratorio.

- Análisis del flujo de participación y aprendizaje de los estudiantes a lo largo del ciclo de laboratorios de experiencias.
- Las valoraciones sobre el aprendizaje en recorrido de los laboratorios de experiencias.
Y de forma cualitativa en relación a las categorías de análisis:
- Las competencias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario en la emergencia sanitaria durante el recorrido del ciclo de laboratorios de experiencias.
- Las características del proceso de aprendizaje durante el tránsito del laboratorio de experiencias.
- Las propuestas innovadoras de enseñanza.
- El conocimiento de la materia y los niveles de semiosis en los estudiantes conforme al ciclo de laboratorios de experiencias
- El ciclo de laboratorios de experiencias y su relación con la Práctica Docente IV en las voces de los protagonistas.

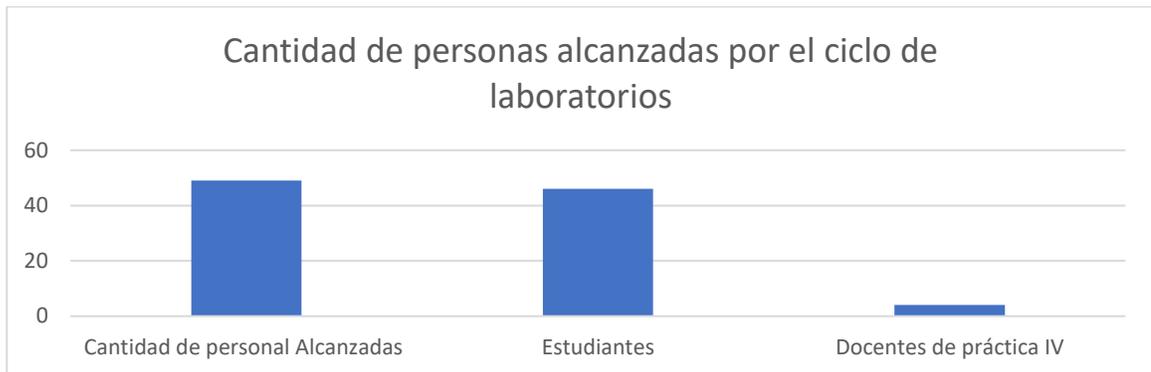
De la siguiente manera, esta instancia de evaluación procurará dar cuenta en la medida que se alcanzaron los objetivos, el impacto y los efectos de la intervención y responder a la pregunta que indaga sobre los modos en que los estudiantes se relacionan con las estrategias innovadoras de enseñanza.

8.3.1 Alcance de los objetivos, impacto y efectos de la intervención

8.3.1.1 Flujo de participación y aprendizaje de los estudiantes a lo largo del ciclo de laboratorios de experiencias

Este apartado pretendo describir el flujo de participación y aprendizaje de los estudiantes a lo largo del ciclo de laboratorios.

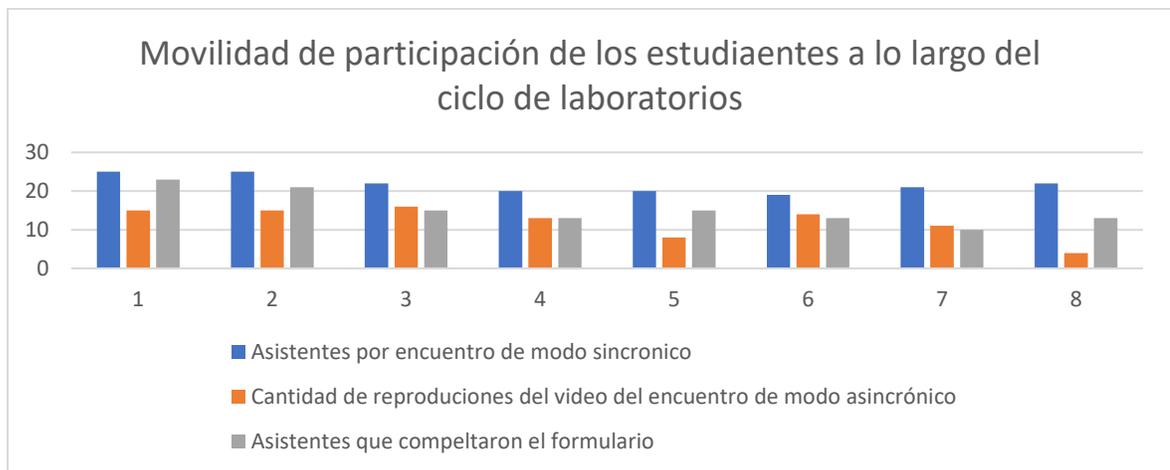
Gráfico 22. Cantidad de personas alcanzadas por el ciclo de laboratorios



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico demuestra que la cantidad de personas alcanzadas de modo voluntario durante todo el ciclo de laboratorio es de 49 asistentes, entre los que se puede distinguir 46 estudiantes y 3 docentes de la Práctica Docente IV.

Gráfico 23. Movilidad de participación de los estudiantes a lo largo del ciclo de laboratorios



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que durante el primer laboratorio asistieron 25 personas de modo sincrónico de los cuales 23 completaron el formulario de asistencia y 15 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico.

Conforme al segundo laboratorio asistieron 21 personas de modo sincrónico de los cuales 23 completaron el formulario de asistencia y 25 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico.

En relación al tercer laboratorio asistieron 22 personas de modo sincrónico de los cuales 15 completaron el formulario de asistencia y 16 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico.

En el cuarto laboratorio asistieron 20 personas de modo sincrónico de los cuales 13 completaron el formulario de asistencia y 13 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico.

Durante el quinto laboratorio asistieron 20 personas de modo sincrónico de los cuales 15 completaron el formulario de asistencia y 8 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico.

En el sexto laboratorio asistieron 19 personas de modo sincrónico de los cuales 13 completaron el formulario de asistencia y 14 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico.

En referencia al séptimo laboratorio asistieron 21 personas de modo sincrónico de los cuales 10 completaron el formulario de asistencia y 11 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico. Y en el octavo laboratorio asistieron 22 personas de modo sincrónico de los cuales 13 completaron el formulario de asistencia. 4 veces fue la cantidad de reproducciones del video de modo asincrónico.

Este gráfico permite identificar la movilidad de los estudiantes a lo largo del recorrido y reconocer el impacto de las dificultades presentadas en la evaluación anterior. A raíz de comprender las dificultades que se describen en la evaluación recurrente, se decide como estrategia facilitar las grabaciones para sostener el alcance y dar continuidad al proceso para los estudiantes que así lo solicitaron. No estamos en condiciones de garantizar la relación directa entre las reproducciones y sus participantes. De igual modo, los análisis que desarrollo a continuación se realizan sobre aquellos estudiantes que completaron el formulario de autoevaluación y las intervenciones durante la participación en cada laboratorio. Esta situación de aprendizaje virtual introduce la complejidad de identificar entre los estudiantes que asistieron y completaron el formulario, sumado con los estudiantes que asistieron y no completaron el formulario, a lo que a su vez se agregan, los estudiantes que vieron las grabaciones y que no

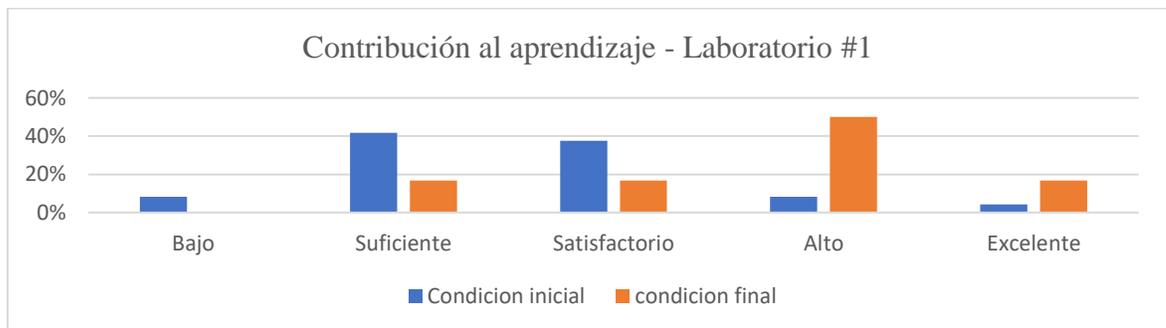
podemos dar fe de su correspondencia (esto podría aumentar el número de estudiantes alcanzados por el ciclo de laboratorios) y los estudiantes que vieron las grabaciones y dejaron comentarios sobre el cuerpo del video.

El valor máximo de asistentes que completó el formulario fue de 25 y el mínimo fue de 14 durante todo el ciclo de laboratorios. Este último valor representa la cantidad de estudiantes que realizaron el ciclo completo que se encuentran registrados en los formularios. Cabe recordar que cada estudiante podía disponer de la libertad de acceder a cualquier laboratorio que le sea de interés sin ningún impedimento o requisito.

8.3.1.2 Valoraciones sobre el aprendizaje en recorrido de los laboratorios de experiencias

En este apartado intento particularizar el grado sobre la contribución al aprendizaje haciendo referencia a la condición de los participantes al iniciar y finalizar cada encuentro por medio de su autoevaluación.

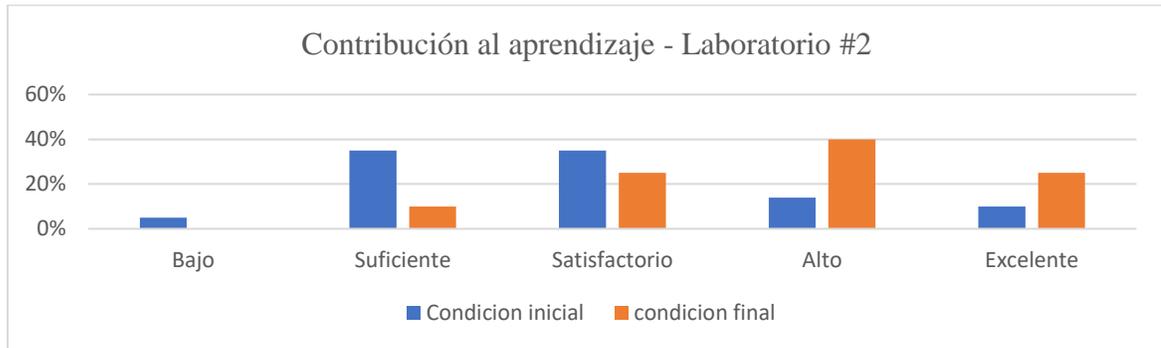
Gráfico 24. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #1



Fuente: Elaboración propia.

En este primer encuentro se registra una reducción de la categoría bajo que va de un 8,3% a un 0%. En la categoría suficiente hay una reducción que va del 41,7% a un 16,7%. En la categoría satisfactorio hay una reducción que va del 37,5% a un 16,7%. Se observa un incremento en la categoría alto que va del 8,3% a un 50%. Por último, se evidencia que en la categoría excelente el incremento va del 4,2% a un 16,7%.

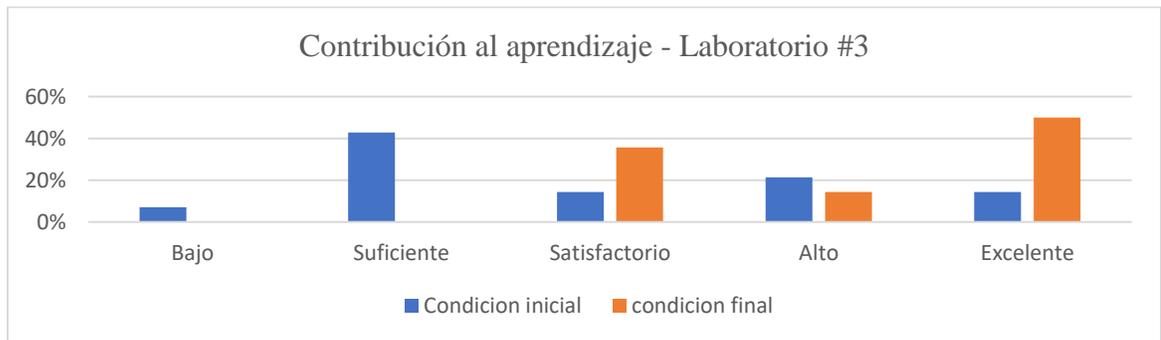
Gráfico 25. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #2



Fuente: Elaboración propia.

En los datos que ofrece la contribución del aprendizaje en este segundo laboratorio, se puede observar la reducción de la categoría bajo que va de un 5% a un 0%. En la categoría suficiente hay una reducción que va de un 35% a un 10%. En la categoría satisfactorio hay una reducción que va de un 35% a un 25%. Se registra un incremento en la categoría alto que va de un 15% a un 40%. Por último, se observa en la categoría excelente el incremento que va de un 10% a un 25%.

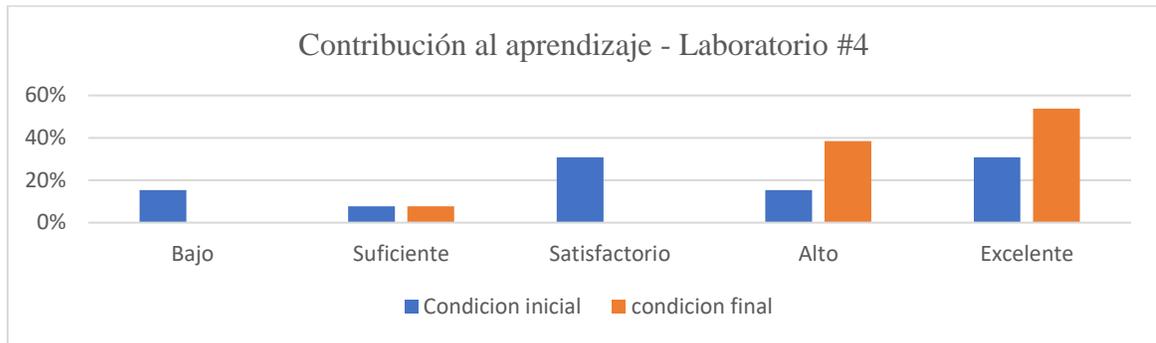
Gráfico 26. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #3



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la contribución del aprendizaje en este tercer laboratorio, se puede registrar una reducción de la categoría bajo que va del 7,1% a un 0%. En la categoría suficiente hay una reducción que va del 42,9% a un 0%. En la categoría satisfactorio hay un incremento que va del 14,3% a un 35,7%. Se observa una reducción en la categoría alto que va del 21,4% a un 14,3%. Por último, en la categoría excelente evidencia el incremento que va del 14,3% a un 50%.

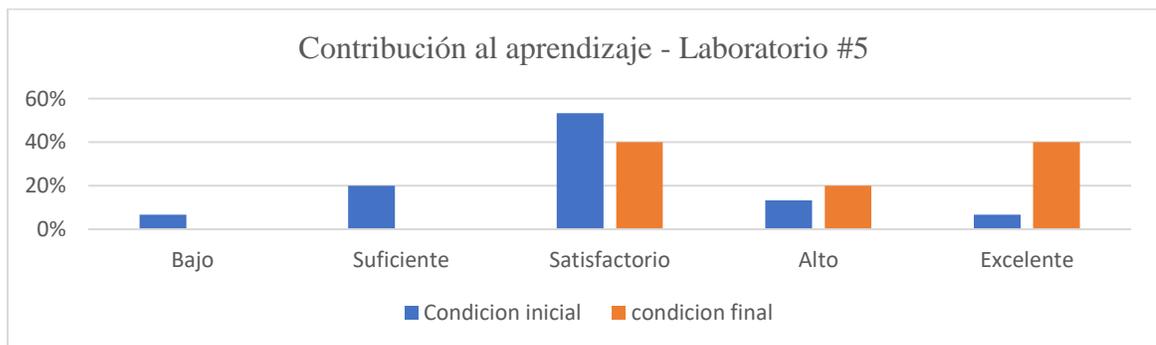
Gráfico 27. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #4



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en este cuarto laboratorio una reducción de la categoría bajo que va de un 15,4% a un 0%. En la categoría suficiente no hay modificaciones, conserva un 7,7%. En la categoría satisfactorio hay una reducción que va de un 30,8% a un 0%. Se registra un incremento en la categoría alto que va de un 15,4% a un 38,5%. Por último, se observa en la categoría excelente el incremento que va de un 30,8% a un 53,8%.

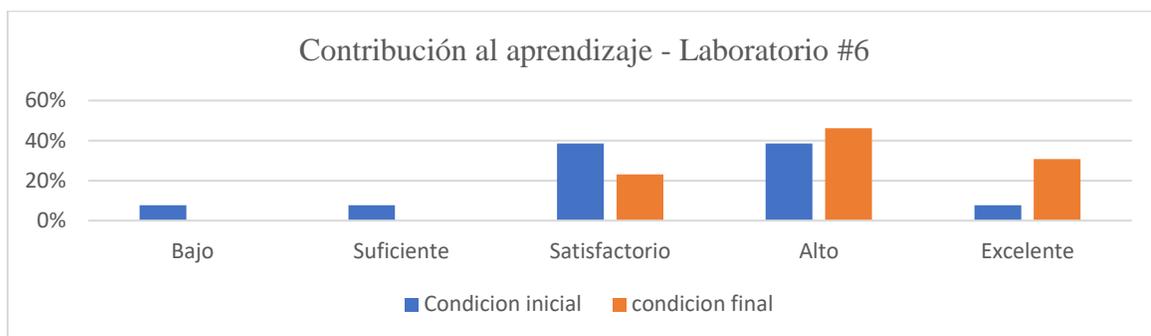
Gráfico 28. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #5



Fuente: Elaboración propia.

En este quinto laboratorio se identifica una reducción de la categoría bajo que va del 6,7% a un 0%. En la categoría suficiente hay una reducción que va del 20% a un 0%. En la categoría satisfactorio hay una reducción que va del 53,3% a un 40%. Se registra un incremento en la categoría alto que va del 13,3% a un 20%. Por último, se observa en la categoría excelente el incremento que va del 6,7% a un 40%.

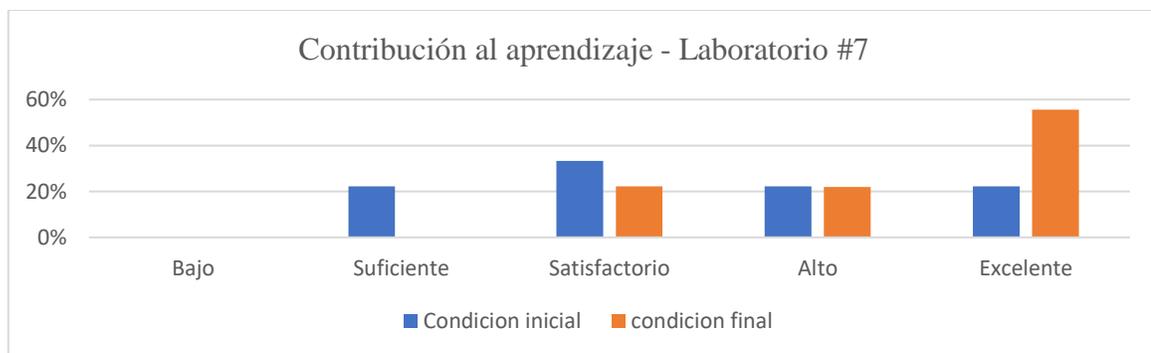
Gráfico 29. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #6



Fuente: Elaboración propia.

Para este sexto laboratorio se describe una reducción de la categoría bajo que va de un 7,7% a un 0%. En la categoría suficiente hay una reducción de un 7,7% a un 0%. En la categoría satisfactorio hay una reducción que va de un 38,5% a un 23,1%. Se observa un incremento en la categoría alto que va de un 38,5% a un 46,2%. Por último, se registra en la categoría excelente el incremento que va de un 7,7% a un 30,8%.

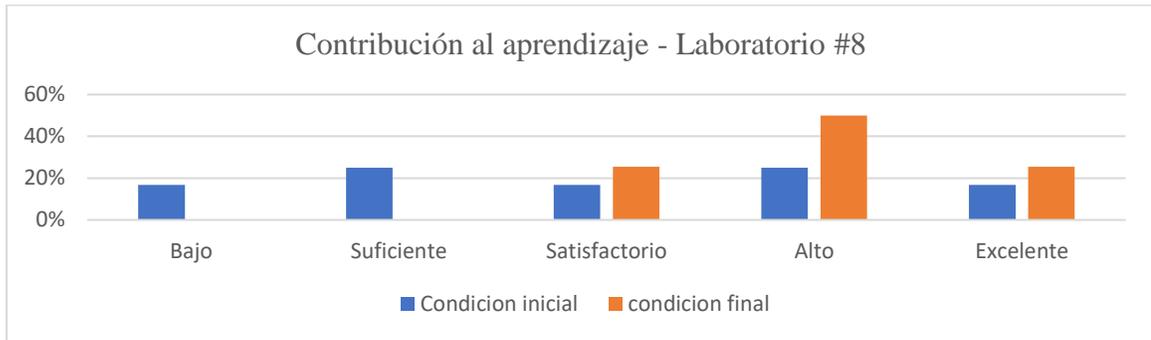
Gráfico 30. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #7



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en este séptimo laboratorio que no se encuentran valores en la categoría bajo. En la categoría suficiente hay una reducción que va del 22,2 % a un 0%. En la categoría satisfactorio hay una reducción que va del 33,3 % a un 22,2%. En la categoría alto se mantiene un 22,2% y en la categoría excelente se identifica el incremento que va del 22,2% a un 55,6%.

Gráfico 31. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #8



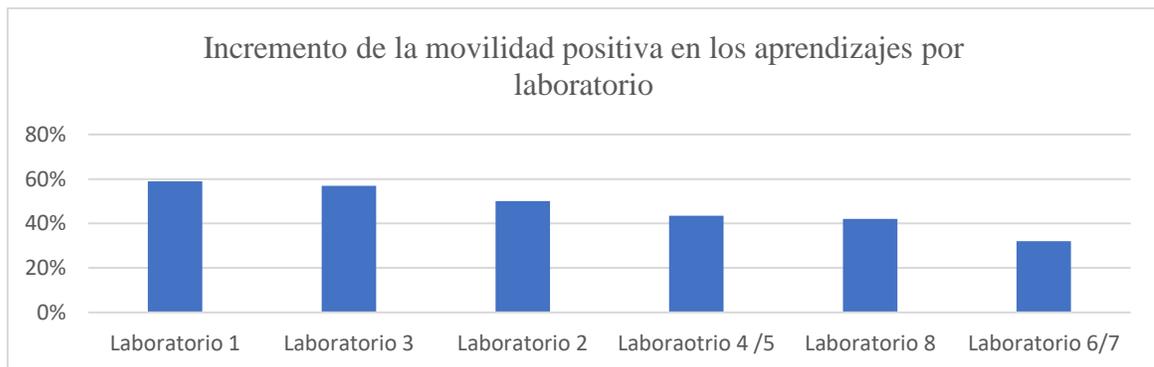
Fuente: Elaboración propia.

En este último laboratorio se puede identificar en la categoría bajo una reducción que va de un 16,7% a un 0%. En la categoría suficiente hay una reducción que va de un 25% a un 0%. En la categoría satisfactorio hay un incremento que va de un 16,7 % a un 25%. Se observa en la categoría alto un incremento que va de un 25% a un 50%. Por último, se registra en la categoría excelente el incremento que va de un 16,7% a un 25,5%.

Se puede reconocer a lo largo de los laboratorios una desaparición de la categoría bajo y suficiente, lo que genera una redistribución positiva promedio de un 45%. Los valores que más crecen tienen que ver con la categoría excelente con un promedio de incremento del 22% y la categoría alto con un promedio del 18,3%.

Por su parte, se observa en los tres primeros laboratorios los valores más altos de movilidad positiva en la contribución de los aprendizajes. Este registro coloca en segundo lugar a los laboratorios cuatro y cinco (estos son complementarios), en tercer lugar, al laboratorio ocho y en cuarto lugar al laboratorio seis y siete (estos son complementarios).

Gráfico 32. Incremento de la movilidad positiva en los aprendizajes por laboratorio



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico demuestra que la contribución más alta se produjo en temáticas vinculadas con la construcción de escenarios de aprendizaje en EF con un 59%, en aprendizajes basados en proyectos en EF con un 57% y en aprendizajes basados en problemas en EF 50%. En cuarto lugar, se refiere a propuestas de gamificación para entornos virtuales en EF con un 43,5% (promedio), continúa en el quinto lugar la evaluación formativa con un 42% y en último lugar las propuestas de apps y EF con un 32,1% (promedio).

Por lo tanto, se puede identificar un incremento de la movilidad en los aprendizajes en cuestiones vinculadas con la enseñanza y las formas de llevar adelante el proceso didáctico por sobre propuestas de recursos digitales y la evaluación formativa.

Este resultado permitiría suponer una necesidad de los estudiantes por incorporar aprendizajes sobre el proceso de enseñanza. Estas demandas podrían tener que ver con carencias en su formación, los requerimientos del campo de la Práctica Docente IV y el contexto de emergencia sanitaria COVID - 19. Podría asumirse también, que los estudiantes estarían familiarizados académicamente con recursos digitales, considerando que tal vez puedan contar con otra experiencia previa.²²

8.3.1.3 Las competencias didácticas para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria durante el recorrido del ciclo de laboratorios de experiencias

Para el siguiente desarrollo recuperamos las categorías propuestas por Aisenstein (1995) en el modelo didáctico de la EF. De acuerdo con ello, utilizamos los elementos del modelo didáctico para analizar el nivel de significatividad que los estudiantes reconocen a partir de lo desarrollado en el laboratorio de experiencias y expresar las singularidades que caracterizó su proceso.

Para comenzar es necesario hacer una distinción en la valoración de los estudiantes en términos de significatividad de lo aprendido. Se puede advertir que las expresiones se apoyan en diferentes partes del modelo didáctico. Sin embargo, estas se pueden agrupar en dos categorías

²² De esta manera, el análisis coloca en relevancia el carácter biográfico y contextual del estudiante en formación para sostener esta afirmación.

que expresare a continuación. Por un lado, las que relacionan a los “Objetivos /Contenidos” y, por otro lado, las que relacionan con los “Medios de la enseñanza/Organización de las variables”.

1. “Objetivos/Contenidos”

En función de los objetivos²³, la dinámica generada posibilitó hacer “explícitos”²⁴ y “alcanzables” los logros en relación con el aprendizaje. Esto se puede ver por el nivel de declaraciones y por las expectativas manifestadas por los participantes. En este sentido sostienen: “muy buena propuesta para la formación de los futuros docente y muy buen material para complementar lo que se ve en práctica IV” - “Me encantó, súper fácil en la comprensión y en la representación de las ideas planteadas” – “Muy bueno el laboratorio, se agradece tener la oportunidad de poder asistir a estos espacios de formación académica”- “el mejor laboratorio que presencié hasta ahora. De verdad me enriqueció muchísimo de conocimiento didáctico para las clases” – “Me gustó mucho y quedé con más ganas de saber más”. Estas expresiones se correlaciona un alto “nivel de abstracción” lo que permite avanzar de modo específico con una distancia reducida entre el propósito del laboratorio y las necesidades concretas de los estudiantes.

Con relación a los contenidos se hace recurrente el nivel de “significatividad” que el estudiante hace del aprendizaje que se enseña. En relación a ello, los estudiantes expresan: “En la parte sobre los escenarios, la verdad yo tenía otra idea y me sirvió bastante ya que es algo que debemos de tener en cuenta ahora en la práctica como en la materia.” - “el cuadro y pirámide del aprendizaje, también todo el proceso del diseño del escenario” – “Los contenidos que se dieron y en la manera en que se las transmitió fue muy útil a la hora de la comprensión”. Estas son entre otras expresiones vinculadas con laboratorio de experiencias número 1.

En cuestiones de “valoración” de contenidos, el contexto de emergencia COVID – 19 puso en tensión la valía de las prácticas y de lo que se debe enseñar. En este punto los estudiantes no dejan traslucir que tipo de abordaje realizan en el cursado de la Práctica Docente IV. No obstante podemos observar que, a lo largo de los laboratorios, es recurrente la pregunta inicial sobre el qué y el cómo enseñar. Lo que derivó en un tratamiento del proceso dialéctico considerando a las propuestas de enseñanza como formas inacabadas para su desarrollo. Al

²³ Las citas de estos tres párrafos son recuperadas del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

²⁴ Los términos expresados entre comillas refieren a los elementos del modelo didáctico.

respecto, los estudiantes expresan: “nos cuesta tanto pensarlo a veces porque nosotros no aprendimos así, sino que repetíamos sin pensar el por qué lo hacemos” - “Recordar nuestro rol y reconstruir nuestra acción.” Por otro lado, esto también coloca en relevancia la inclusión del principio de “individualización”, tomando en cuenta la heterogeneidad de los sujetos a quienes se dirige. A tal efecto, los estudiantes declaran: “el hecho de buscar otra alternativa para la propuesta grupal me ayudó mucho para abrir un poco las posibilidades a trabajar.” - “muy claro, y esta genial este espacio de construcción que aportamos cada uno con los conocimientos y experiencias que tenemos. Y más teniendo en cuenta las experiencias que estamos atravesando, que son nuevas para todos.”

En términos de “optatividad” la propuesta manifiesta la disposición del estudiante para significar el contenido en relación con sus exigencias y particularidades. Se recuperan las expresiones del primer laboratorio de experiencias: “el punto de seleccionar con contenido y el desglose me parecieron valiosísimos y como las construcciones de escenarios tiene que estar variada teniendo en cuenta los distintos aprendizajes de una persona”²⁵ - “Pensar como darle al alumno un salto de calidad en el proceso de la información y toma de decisión para lograr una mejor participación en el juego”²⁶ - “Me pareció una clase enriquecedora en conocimientos y en la forma de poder ejecutar clases tanto en la presencialidad como en la virtualidad, comprendiendo que el problema no es ni el medio ni el objeto por el cual se desarrolla la actividad si no en como nosotros planteamos ese desafío para que los alumnos tengan la iniciativa de desarrollar múltiple opciones de resolución para cada actividad que damos, atribuyéndoles preguntas, orientándolos a tener una visión de lo que se tiene que hacer y lo que se planifica a ejecutar”²⁷.

En función a “la selección” de contenidos y la “articulación” con los objetivos los estudiantes manifiestan una relación de satisfacción en cuanto a las propuestas y las temáticas llevadas adelante en el ciclo de laboratorios, cabe decir que estas fueron previamente relevadas y analizadas en la etapa diagnóstico. En las declaraciones de los estudiantes podemos recuperar las siguientes: “Estoy muy motivada desde que supe de este laboratorio porque realmente nos estaba costando mucho el poder posicionarnos en el ámbito escolar desde el lado de la bimodalidad”²⁸ -

²⁵ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

²⁶ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

²⁷ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

²⁸ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

“Este laboratorio enriqueció mucho más el trabajo en formato bimodal, otorgándonos estas diferentes plataformas para trabajar de la forma más completa y efectiva posible durante virtualidad”²⁹- “Me gustaron mucho los ejemplos sobre el trabajo interdisciplinario en la escuela, tomando como un aspecto importante el protagonismo de los estudiantes y su propia producción del conocimiento”³⁰- “me siento mucho más preparada que antes para poder abordar propuestas educativas por medio de las nuevas tecnologías, demostrándome y demostrándole a otros que las apps tienen un fin educativo si las utilizamos muy bien”³¹.

2. “Medios de la enseñanza/Organización de las variables”

La otra parte de las expresiones que los estudiantes manifiestan como lo destacado tiene que ver con la forma en la que se adquiere el aprendizaje o cómo fue transmitido.

En lo que concierne a “la participación de los estudiantes en la elaboración y uso” las expresiones destacan: “explorar, tener herramientas que ayuden a planificar y poder adecuar ejercicios a los alumnos”³² – “La plataforma online que se vio en el día de hoy aporta un dinamismo y creatividad de parte del profesor, participando de un escenario vinculado con el alumno y el contenido dado, permitiéndose no solo dar el contenido si no implementarlo con el sujeto”³³. No obstante, en cuanto al trabajo colaborativo los estudiantes manifiestan “son de muy gran aporte los comentarios de compañeros para rellenar los aspectos”³⁴ – “enriqueció mucho esta clase porque cada vez más vamos llevando más herramientas en nuestra mochila de saberes y aprendizajes vividos” – “desde el inicio en la presentación del tema y su explicación hasta la actividad propuesta para practicar y entender mejor el tema de esta clase”³⁵ – “la posibilidad de análisis de videos, que puede ser práctico para diversas situaciones”³⁶ – “la posibilidad de trabajar todos en un mismo documento y continuar con la propuesta de la semana anterior permite que uno vaya articulando los conocimientos, que tenga continuidad la clase, y no hay que estar tratando de recordar que era lo qué estábamos viendo, o cada clase empezar de nuevo. El presentar un caso ejemplo y después hacernos elaborar las propuestas me parece que está muy

²⁹ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

³⁰ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

³¹ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 6.

³² La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 6.

³³ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 5.

³⁴ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 6.

³⁵ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

³⁶ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

bueno, porque obliga a hacer ese paso de lo teórico a lo práctico, y darnos cuenta si realmente entendimos o ver que es lo que hay que reforzar. Pensar en trabajar bimodal es ideal teniendo en cuenta que estamos con las prácticas y ayuda a abrir la cabeza a la hora de planificar nuestras secuencias a entregar”³⁷ - “la posibilidad de participar y aprender colaborativamente”³⁸ – “me resulto útil la propuesta practica que se realizó en conjunto”³⁹ – “El irremplazable intercambio, ensayo-error para resolver el diseño de escenarios de aprendizaje como en el ejemplo que dispuso”⁴⁰ – “ir construyendo entre todos los criterios e indicadores de aprendizaje. Son uno de mis talones de Aquiles, pero no me van a ganar jajaja”⁴¹.

Aparece como recurrente en las afirmaciones la valoración de la apropiación de múltiples herramientas, en términos de diversidad, variabilidad y versatilidad como recurso técnico “funcional” para la consecución de sus objetivos. De este modo, se reconoce en las voces de los estudiantes expresiones como: “los ejemplos aplicados a la práctica”– “los ejemplos nos han sido muy útiles para empezar a pensar nuevas formas de transmitir aprendizajes”⁴² – “los complementos audiovisuales, siempre suman y están buenos para la construcción de nuevos escenarios”⁴³ – “las experiencias contadas respecto a la articulación entre áreas y/o materias”⁴⁴ – “La paginas para mostrar nuevas formas de enseñar de manera virtual y divertida”⁴⁵ – “Con una sola app pudimos ver un montón de posibilidades, e ir haciéndolas con temas que estamos trabajando nosotros nos ayuda a facilitar la comprensión”⁴⁶.

Desde lo “epistemológico” los estudiantes declaran posiciones teóricas e ideológicas que fundamentan el porqué de sus acciones en la construcción de las tareas colaborativas y en el análisis de casos. Como dato recurrente, en la medida que más participan más crece en pertinencia, en relación con lo que se desarrolla en cada laboratorio de experiencias, encontrando así nuevas relaciones. De esta forma expresan: “otro punto muy importante que destaco de este laboratorio es el análisis del caso que presentó el profe, creo que en los profesorados de educación física se debería profundizar sobre esta herramienta” - “Es un espacio muy

³⁷ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

³⁸ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

³⁹ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

⁴⁰ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

⁴¹ La cita es recuperada del registro del chat laboratorio 8.

⁴² La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

⁴³ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

⁴⁴ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

⁴⁵ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 5.

⁴⁶ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 5.

enriquecedor a la hora de volver a comprender la variedad de herramientas que como profes poseemos, dejándonos la ejercitación de dichas situaciones o momentos donde el profesor se encuentra perdido en lo que quiere enseñar, como un espacio por el cual aprendemos, de acuerdo a nuestros propios objetivos, la manera en que el alumno pueda beneficiarse de los instrumentos educativos que les dejamos, en forma empática tomando su lugar y de forma profesional, de lo vivido y experimentado y de lo estudiado”.⁴⁷

8.3.1.4 Características del proceso de aprendizaje durante el tránsito del ciclo de laboratorio de experiencias

Para este apartado seleccionamos cuatro categorías que nos guiarán en el análisis del proceso didáctico de lo grupal a partir del desarrollo de Martha Souto (1996) con la intención de reconocer los modos en que los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras de enseñanza de la EF para la escuela secundaria.

1. El laboratorio de experiencias como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores (enseñantes y aprendices), y donde se produce sentido a las interacciones en torno al saber

Considero que la expresión que mejor representa esta categoría deja ver lo que transcurre en la vida de un estudiante residente y el aporte que brinda a las interacciones producto de la circulación de saberes en el recorrido del laboratorio de experiencias de modo compartido, sin embargo, esta es la única cita que logramos recuperar. En la voz de un estudiante: “De este segundo encuentro, si pienso en “útil”, pienso la transferencia y transmutación que tiene el método expuesto a las planificaciones que en este momento estamos caminando como estudiantes practicantes en la escuela secundaria (me reía cuando vi el caso de la actividad de Atletismo, como disparador, porque me pareció creativo y un desafío con procesos cognitivos más desestructurados, con tan sólo la pregunta, desencadenar eslabones de trabajos grupales, desafíos, reflexión, el quehacer con un por qué, y romper con los métodos tradicionales; en fin, me reía porque cuando me tocó hacer la planificación me llevó horas de trabajo y explorar herramientas y recursos digitales para hacer creativa la propuesta, y en este encuentro me llevo el valor de la

⁴⁷ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

PREGUNTA, el desafío de incorporar este recurso discursivo). Lo valioso, creo que está en el intercambio. La originalidad de lo que surge en el encuentro, los aprendizajes están mutando en cada minuto”⁴⁸. En torno al saber, conforme a la expresión del estudiante, Bruner (1997) refiere al uso de “tecnología blanda de la buena enseñanza”. Entiende que el arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras y que más importante que estas dos, es el arte de cultivar tales preguntas intentando colocar el énfasis en el proceso de resolución de problemas.

2. El laboratorio de experiencias como espacio táctico de enseñanza

De acuerdo a esta categoría los estudiantes residentes se vinculan a las temáticas abordadas en términos generales inicialmente, se puede ver dificultades para darle claridad y solidez a la concreción de las actividades. En la medida que la dinámica avanza encuentran las singularidades conforme al modo que se interactúa con la propuesta ya sea tanto de forma individual y grupal. Sin embargo, en las declaraciones de los estudiantes dejan entrever que no es una actividad frecuente la propuesta que se realiza en el desarrollo de los laboratorios de experiencias. Para Coronado (2009) “la capitalización de los saberes prácticos, su apropiación como herramienta para concebir, interpretar, decidir, y accionar sobre la realidad depende de la capacidad para reconstruirlos metacognitivamente, es decir, reflexionar, confrontarlos, analizarlos, sintetizarlos y evaluarlos, sistematizarlos, definirlos y probarlos” (p.49). Esta cita se puede reflejar en la siguiente expresión de uno de los estudiantes: “Nos cuesta tanto pensarlo a veces porque nosotros no aprendimos así, sino que repetíamos sin pensar el por qué lo hacemos.”⁴⁹

A su vez, en las expresiones se registra una satisfacción en los participantes en relación con la construcción compartida del conocimiento entre estudiantes/docentes; los estudiantes demuestran agrado por lo alcanzado junto con la posibilidad de encontrar en su desarrollo nuevos modos de acción en su construcción profesional. En este sentido, Scardamalia y Bereiter (1985) afirman que los estudiantes necesitan aprender cómo aprender profundamente, cómo diseñar interrogantes y seguir líneas de investigación, de tal forma que puedan construir nuevos conocimientos a partir de lo que conocen. De esta manera, el conocimiento propio que es

⁴⁸ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

⁴⁹ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 1.

discutido en grupo motiva la reconstrucción de nuevo conocimiento. Conforme a ello, los estudiantes refieren como significativo el trabajo por medio de resolución de problemas y las propuestas de análisis. En las expresiones recuperadas afirman: “la posibilidad de analizar y trabajar casos en conjunto enriquece mucho teniendo en cuenta que venimos de diferentes experiencias todos, y de todas maneras logramos compaginar y abarcar todas las posibilidades”⁵⁰ – “me perdí la parte valiosa del intercambio y la construcción (del "en vivo"), pero acabo de terminar de ver este encuentro y me encantó el trabajo que hicieron. Ví que el hilo conductor, al acercarse a este método activo de aprendizaje basado en problemas, se trató de estabilizar/desestabilizar de manera constante los saberes (incluso al reelegir el mismo caso y transformarlo completamente jaja). Muy bueno todo lo que surgió. ¡¡Genial para cambiar el chip y pensar las planificaciones en el secundario!!”.⁵¹

Por su parte los participantes reconocen en las diversas propuestas y en sus ejemplos los puntos destacados del proceso didáctico del laboratorio. Lo que les llama la atención a los estudiantes es la utilización de propuestas de casos para su realización. Se observa una comprensión del aprendizaje de modo integral, encontrando en el protagonismo y en la interacción con otros las claves del proceso. Se recupera la palabra de un estudiante que manifiesta: “Aun habiendo tenido clase en vida en la naturaleza y haber llevado a cabo un proyecto, terminé entendiendo la utilidad de los proyectos con este laboratorio”⁵². Esta expresión, nos hace una invitación a considerar en el tratamiento didáctico que el todo es más que la suma de las partes (Gimeno Sacristán, 1997). Nos introduce a pensar que tanto el esquema estratégico de la planificación como el esquema práctico, que se lleva a delante para su concreción, podría carecer de significado dentro del esquema global sin una adscripción estratégica. En palabras de Perkins (2010) “el problema podría radicar en que los elementos no tienen demasiado sentido en la ausencia del juego completo, y el juego completo recién aparece más tarde, si es que aparece” (p.5).

Asimismo, aparece como dato recurrente el error como motor de la experiencia. Se observa en el laboratorio como este permite construir el aprendizaje de modo colectivo a partir de sus interacciones; en donde lo valioso está en participar, hasta solo escuchando. En otras palabras, Blázquez (2015) sostiene:

⁵⁰ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

⁵¹ La cita es recuperada del comentario en el cuerpo de la grabación colocada en la web.

⁵² La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

“El error es una fuente primordial para abordar el aprendizaje, que sólo se aprende a través de situaciones en las que el error, en lugar de ser evitado o "denunciado", indica la existencia de una lógica que importa explicitar y diagnosticar como la consecuencia de una interacción aceptada por todos”. (p.2)

Algo similar a lo expresado anteriormente sucede en lo registrado en referencia a la evaluación formativa, se nota fluido el intercambio entre docentes por audio y estudiantes por chat. Además, se recuperan las voces de ambos canales y se interactúa por diferentes medios. El trabajo colaborativo brinda múltiples formas de abordar la evaluación a partir de lo desarrollado. Esta actividad refleja en los estudiantes una condición inicial para el tratamiento de los elementos constitutivos de la evaluación, particularmente en el diseño de criterios de evaluación e indicadores de logros. En las expresiones los estudiantes acuden a la dimensión epistemológica, pero se encuentran vacíos y pertinencias en cuestiones metodológicas y técnicas. El ejercicio de construcción colectiva posibilitó algunas salidas a obstáculos que los estudiantes reconocen como debilidad en el plano de la práctica donde esta carece de alcance directo (el docente de cátedra manifiesta expresamente que estaban abordando la evaluación formativa, no expresando el qué y el cómo de su abordaje). En las voces de los estudiantes se deja entrever que es un tema que se deja para el último y siempre se posterga. En cuanto a esto, los estudiantes sostienen: “tomar la evaluación como punto de partida del conocimiento es un gran avance en la mirada del profesor, todo mi recorrido escolar. desaprobar era el abismo Pienso exactamente lo mismo que Elo, desaprobar tiene más hincapié en la nota que en lo que en realidad vale: lo que aprendimos”⁵³ - “coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, parece algo obvio pero la mayoría de las veces no se da así, por eso muchas veces aparecen esas situaciones de ansiedad frente al examen”⁵⁴ - “muy bueno, me quema la cabeza jajaja, nos vamos con muchas cosas para pensar y contemplar cuando debamos evaluar”⁵⁵ - “Opino que lo importante no es la evaluación en sí, sino lo que hacemos con y a partir de ella”⁵⁶. Pozo (1996) expresa a estas situaciones vividas por los estudiantes, en términos biográficos, como una “angustia compartida” en donde la enseñanza sin aprendizajes viene avalada por una triste experiencia cotidiana de muchas horas compartidas,

⁵³ La cita es recuperada del registro de observación del laboratorio 8.

⁵⁴ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 8.

⁵⁵ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 8.

⁵⁶ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 8.

entre estudiantes y profesores, de incomprensión mutua. En donde se aloja en el cuerpo vivido el desosiego, la angustia, la resignación, la irritación, la impaciencia y la apatía.

Los estudiantes expresan como relevante, de lo desarrollado durante el laboratorio, el uso de la retroalimentación, la autoevaluación y la evaluación entre pares. Entienden que las propuestas de evaluación tienen que alentar en el estudiante el desarrollo de la motivación intrínseca para mejorar la construcción del aprendizaje y que el tipo de propuestas a diseñar deben generar un feedback continuo entre el contenido y el estudiante. La propuesta realizada permitió construir de manera colaborativa el diseño de criterios de evaluación, indicadores de logro y la confección del instrumento a través del cual se llevaría adelante la actividad. Además, se problematizó como sería la acreditación “cuando el estudiante estaría aprobado” y que condiciones debería poner en juego para lograrlo. Sobre el final de este laboratorio los estudiantes expresan: “¡Mucha info para procesar y abrir la cabeza, buscar nuevas maneras!”⁵⁷ – “Nos vamos con muchas cosas para pensar y contemplar cuando debemos evaluar”⁵⁸ - “Yo lo tomo como un paso. Pero sé que me falta experiencia para poder construir la enseñanza y el aprendizaje con estas nuevas formas de pensar que terminan representando lo que llevo en la cabeza. MUY COPADO TODO”⁵⁹.

3. El laboratorio de experiencias como campo transferencial y vincular, como red de identificaciones a la acción de enseñar

Como dato significativo registrado en las intervenciones de los estudiantes, se evidencia un alto nivel de transferencia que realizan los estudiantes respecto a lo que está sucediendo en el laboratorio con la enseñanza de su práctica docente. Esto quiere decir, que no solo están pensando en la apropiación del conocimiento en términos directos, sino que también paralelamente dejan ver una transferencia situada del mismo. De esta forma, los estudiantes afirman: “si se sienten incluidos la motivación viene sola. encima se podría hacer una progresión hacia el armado en un excel o programación a través de un programa básico del profesor de informática y analizar los datos para que los estudiantes los puedan ver y reflexionar sobre sus condiciones y lo que deben mejorar”⁶⁰ – “en base a los resultados, reorganizarse frente a sus

⁵⁷ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 8.

⁵⁸ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 8.

⁵⁹ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 8.

⁶⁰ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 5.

posibilidades, analizar qué es lo que pudieron aportar”⁶¹ - “El que observa tiene un campo más amplio de la situación. Puede ver todo lo que está pasando mientras se lleva a cabo el juego y a partir de eso reelaborar su accionar”⁶² – “Espectacular. Se puede usar de diferentes formas, al inicio, al medio o al final de la clase como para reforzar o diagnosticar rápidamente el proceso”⁶³. En esta dirección, Gómez (1999) refiere a este proceso como un “proceso de transposición” entre los niveles del saber, desde saberes eruditos a saberes enseñados. Cabe aclarar que estas escenas didácticas siempre son un espacio de creación conjunta que se construye en las relaciones entre los saberes, los estudiantes y los enseñantes al interior del laboratorio de experiencias.

Por esta razón, la intervención intentó diversificar y analizar de forma lúdica y experimental las distintas propuestas para acercar aprendizajes desde la virtualidad. En las expresiones, que comparten de manera natural, los estudiantes manifiestan un análisis pedagógico y didáctico de los recursos, reconocen en qué condiciones las podrían utilizar y cuál sería su efecto deseado. También proyectan en el desarrollo del intercambio nuevas posibilidades de diseño e interacción con los recursos conocidos y los nuevos. No obstante, logran articular los recursos digitales como una herramienta que puede signar el desarrollo de sus prácticas virtuales.

4. Contribución al saber disciplinar - pedagógico - tecnológico de los estudiantes residentes⁶⁴

Conforme a esta categoría el desarrollo de los laboratorios de experiencias permitió articular las tecnologías a disposición de los requerimientos de la enseñanza de la EF. Los estudiantes reconocen estar familiarizados durante su recorrido por el ciclo lectivo 2020 y lo que va de este 2021. Es por ello, que se destaca significativamente la posibilidad de conocer nuevas plataformas para trabajar tanto de manera sincrónica como asincrónica. También manifiestan haber utilizado las aplicaciones de manera convencional sin aprovechar todo su potencial.

Como hemos mencionado con anterioridad, se advierte en los estudiantes habilidades y competencias vinculadas con conocimientos técnicos y disciplinares del área de la EF en conjunto con el desarrollo de habilidades para su enseñanza y aprendizaje. Quizás el aporte más trascendente estuvo relacionado con un tratamiento del “conocimiento tecnológico-pedagógico-

⁶¹ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 1.

⁶² La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 8.

⁶³ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 5.

⁶⁴ Esta categoría no se corresponde con el desarrollo de Souto (1996) pero es incorporada en este apartado por la relevancia didáctica del aprendizaje mediado por tecnologías en el laboratorio de experiencias.

disciplinar” (Harris y Hofer, 2009) de la EF. Lo que implica el conocimiento de cómo la enseñanza puede utilizar una tecnología particular contribuyendo a la transmisión de contenidos por medio de las herramientas existentes para la realización de determinadas tareas y actividades; y la habilidad para elegir las en función de sus posibilidades de adaptación al contexto educativo. Esto reconoce la adquisición del conocimiento, por parte de los estudiantes, de las estrategias pedagógicas que permiten aprovechar las herramientas tecnológicas al máximo y la habilidad necesaria para elegir y aplicar esas estrategias al utilizar la tecnología para la enseñanza.

En las expresiones, los protagonistas sostienen⁶⁵: “excelente la clase de hoy, se aprendió desde un lado virtual el cómo sobrellevar los contenidos y como plasmarlo en lo que hoy en día a los docentes nos estamos acostumbrando poco a poco, adecuándonos en esta nueva normalidad y de una nueva herramienta que podría simplificar y hasta ayudar bastante en el aprendizaje de los alumnos” – “muy buenas profe , gran descubrimiento de las app y bien mostrada su utilidad y amplio uso para abordar los contenidos y darle otra mirada” – “En mi caso conocía prezi, pero no la versión para trabajar con video. Siempre fui de las manualidades y las artesanías para las clases y eventos, pero en lo virtual se complica, ahora conocer nuevas plataformas permiten que dejemos de lado los pdf y hacer clases más dinámicas, permiten acortar esa distancia que nos impone la virtualidad de cierta manera. ¡Son todas apps muy intuitivas y de fácil uso, además las explicaciones y la posibilidad de probarlas ahí en el momento está muy bueno!”– “las páginas web proporcionadas por el docente son una excelente herramienta para la nueva etapa en la educación que es la bimodalidad. Su utilización nos permite generar nuevas propuestas innovadoras con recursos innovadores” – “Muy interesante la clase de hoy, la plataforma otorga el activismo del docente hacia el alumno para que las clases no sean muy monótonas, sirve a la hora de organizar ideas, autoevaluar, diagnosticar, saberes y contenidos del niño, dándole la oportunidad de adentrarnos a su mundo de la tecnología y poder participar e interactuar con el” – “las apps, no solo sirven para inculcar un contenido, si no para desarrollarlo, organizarlo, recrearlo. Es un medio donde vuelcan todo el contenido educativo para poder llevarlo a un ámbito social donde hoy en día están más introducidos en el mundo virtual, y dicho contenido puede crear un espacio pedagógico para el fin de obtener un aprendizaje mucho más dinámico y motivante”⁶⁶ – “Abordar la gamificación como una herramienta esencial para la bimodalidad

⁶⁵ Las citas de este párrafo son recuperadas del registro de autoevaluación del laboratorio 4.

⁶⁶ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 6.

escolar, nos permite innovar en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y despierta un interés especial a los alumnos por algo desconocido y tan interesante como las nuevas tecnologías que en otros ámbitos fuera del ocio no conocen”⁶⁷.

8.3.1.5 Propuestas innovadoras de enseñanza

A partir de las voces de los estudiantes, valoradas como significativas a lo largo de este proceso de laboratorios de experiencias, se pueden agrupar en cuatro categorías de análisis que expresare a continuación. Por su parte, este desarrollo permite evidenciar cómo los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras a partir de considerar las características del proceso desarrollado en el apartado anterior. Para este tratamiento, la innovación (Rivas, 2017) se vincula con un cambio de paradigma que permite desnaturalizar, repensar, desmitificar la matriz tradicional de la EF para desplegar el aprendizaje en profundidad que genere capacidades de actuar en los futuros docentes, hoy estudiantes residentes.

1. “La innovación como lo nuevo, pero no tan nuevo”

Esta categoría se construye a partir del análisis de los laboratorios 1 y 2 conforme a las siguientes expresiones de los estudiantes: “me ayudo esta clase para rever y apropiarme nuevamente de las herramientas que durante nuestra experiencia como estudiante del colegio y la cursada de la carrera las obtuvimos y no la tuve tanto en cuenta” - “Me parece muy bueno y necesario para repasar viejos conceptos que nunca dejan de ser útiles”⁶⁸ - “Es muy interesante volver a abordar contenidos valiosos ya vistos en juego motor para no olvidarnos que podemos romper con las estructuras aceptadas desde mucho tiempo dentro del área de EF”⁶⁹ - “Seguir aprendiendo, ver las cosas de una manera más específica y en profundidad que lo que parece solo a simple vista algo simple”⁷⁰. Estas expresiones nos permiten identificar la capacidad de los estudiantes de significar lo aprendido ante las nuevas demandas. Es por ello, que la incorporación de propuestas reflexivas y situaciones problemas les posibilitan en su realización una comprensión más profunda de saberes, lo que habilita una nueva forma de interactuar.

⁶⁷ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 6.

⁶⁸ La cita es recuperada del registro chat del laboratorio 1.

⁶⁹ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

⁷⁰ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

2. La innovación como un arte⁷¹ de la reflexión sobre las prácticas

Esta categoría se construye del análisis de los laboratorios 1 y 2. Conforme a ello los estudiantes presentan una vinculación entre la reflexión de sus prácticas docentes y un proceso artesanal. Para este apartado los estudiantes expresan: “El repensar las cosas, poner en tela de juicio muchas cosas que nos permiten construir nuestro rol”⁷² - “Te lleva a la reflexión y a tener las ideas claras a la hora de plantearlas”⁷³ - “El análisis de las propuestas de enseñanzas y pensarlo en la práctica”⁷⁴ - “Poder salir de lo habitual y reflexionar sobre modos nuevos para nosotros es totalmente enriquecedor”⁷⁵ - “como docentes tenemos una gama de herramientas para las clases, y lo importante es como estructurar las mismas en este contexto”⁷⁶ - “El hecho de buscar otra alternativa para la propuesta grupal me ayudó mucho para abrir un poco las posibilidades a trabajar”⁷⁷ - “Me parece super interesante desterrar el mito de que los profesores de Educación Física solo le damos una pelota para que jueguen y pensar en estos espacios de pensar, interpretar y repensar las lógicas de las actividades planteadas”⁷⁸. Estas expresiones permiten interpretar que los estudiantes ponen en valor la capacidad de analizar de modo conjunto y sentido el quehacer docente orientado hacia la mejora personal y profesional. En esta dirección, el ejercicio sistemático de reflexionar de modo grupal y el desarrollo de la auto reflexión permite reconstruir, significar, transferir o proyectar desde una experiencia singular.

No obstante, en el desarrollo del laboratorio se pone en tensión, por un lado, la funcionalidad del aprendizaje y, por otro lado, la apropiación de los aprendizajes a partir de los intereses de los estudiantes. Se recupera la siguiente expresión: “eso te hace pensar si realmente la matemática o la educación física no les gusta a los chicos o si solo las formas de enseñanza fueron erróneas”⁷⁹. En ese momento se estaba realizando el análisis video de un proyecto de EF

⁷¹ El arte es considerado como el proceso artesanal que cada estudiante va forjando en su formación. Este término refiere a lo expresado por Alliaud (2014) en “El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar”.

⁷² La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

⁷³ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 1.

⁷⁴ La cita es recuperada del registro chat del laboratorio 1.

⁷⁵ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 3.

⁷⁶ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

⁷⁷ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

⁷⁸ La cita es recuperada del registro de autoevaluación laboratorio 2.

⁷⁹ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 3.

y estadística para escuela secundaria, encontrándose presentes dos docentes de la Práctica Docente IV, los estudiantes y el docente que lleva adelante el laboratorio.

3. La innovación como una transferencia de la novedad, lo no convencional

Esta categoría se construye a partir del análisis de los laboratorios de experiencias 2, 3, 4 y 5. De esta manera, las expresiones que colocaremos a continuación pueden inferir que la transferencia de la novedad viene arraigada a la capacidad de incorporar un aprendizaje nuevo, que suele ser adquirido en condiciones diferentes a las preestablecidas (no convencional) tanto en su parcialidad como en su conjunto. En efecto, la organización para la enseñanza puede estar sujeta a una reproducción o transformación de este por parte del estudiante. En este aspecto, lo novedoso dista de ser entendido como una moda. Quizás esto pueda tener que ver con la forma en la que se desarrolló el ciclo de laboratorios que, en primera medida dispuso de propuestas sobre la enseñanza y posteriormente los recursos digitales para su complemento. En cuanto a lo no convencional, como lo ajeno a la realidad de la práctica tradicional o las experiencias de las personas involucradas, las expresiones hacen referencia al aprendizaje basado en problemas, al aprendizaje basado en proyectos y a la utilización de las TIC.

Al respecto, los estudiantes expresan: “la innovación de propuestas y formas de enseñanza”⁸⁰ – “La innovación en cuanto a uso de las TIC”⁸¹ – “Desde un primer momento una nueva propuesta que pueda romper esquemas me pareció algo muy útil y novedoso”⁸² – “Los complementos audiovisuales, siempre suman y están buenos para la construcción de nuevos escenarios”⁸³ – “los ejemplos de proyectos llevados a cabo”⁸⁴ – “Me gustaron mucho los ejemplos sobre el trabajo interdisciplinario en la escuela, tomando como un aspecto importante el protagonismo de los estudiantes y su propia producción de conocimiento. Son cosas que nos han enseñado en el profesorado, pero aquí vemos en ejemplos claros, algunas formas de cómo llevarlo a cabo”⁸⁵ – “Los ejemplos nos han sido muy útiles para empezar a pensar nuevas formas de transmitir aprendizajes”⁸⁶ – “Muy interesante las formas de trabajar la interdisciplinariedad, se

⁸⁰ La cita es recuperada del registro de autoevaluación laboratorio 3.

⁸¹ La cita es recuperada del registro de autoevaluación laboratorio 4.

⁸² La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 2.

⁸³ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

⁸⁴ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

⁸⁵ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

⁸⁶ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

me abrió un abanico de ideas.”⁸⁷ – “Estuvieron buenísimas las propuestas, para las clases virtuales en las escuelas, innovar en eso”⁸⁸ – “Propone una estrategia grupal que sale de la "normalidad" de la clase, porque siempre correr es algo individual y pasa a ser un problema colectivo a resolver”⁸⁹- “Al cambiar la metodología de la clase los estudiantes también reaccionan diferente y pueden surgir cosas nuevas que no habíamos tenido en cuenta pero que la enriquecen de igual manera”⁹⁰.

4. La innovación como habilidad creativa

Esta categoría se construye a partir del análisis del laboratorio de experiencias 4 conforme a las expresiones de los estudiantes: “las aplicaciones o los instrumentos virtuales, estos nos aportan como profes una herramienta más para todo tipo de momento de aprendizaje, usándolos para clases, evaluaciones, actividades, etc. Es muy innovador, ya que es un principio para el docente tener esta característica, además de ser creativo, para que los alumnos aprendan mejor de una forma más dinámica”⁹¹ – “Todas las propuestas de gamificación me son útiles y valiosas para poder investigar y crear en las diversas aplicaciones, son una muy buena herramienta para las prácticas”⁹²- “la creatividad a la hora de diseñar propuestas virtuales para los alumnos sobre los contenidos de la materia”⁹³ - “incluso el dibujo puede ayudar al estudiante a entender mejor el juego o visualizar estos espacios a los que tiene que ir”⁹⁴ – “Podrían reflexionar para luego llevar a cabo sus respuestas en la situación presencial”⁹⁵. Estas expresiones permiten estimar el desarrollo de la habilidad de generar nuevas propuestas, a partir de la incorporación o disposición de recursos y herramientas, que admiten mediar con la adquisición de aprendizajes en el proceso de enseñanza. En función de ello, los estudiantes entienden a este proceso como un proceso creativo en donde la innovación es el producto de su resultado. En este laboratorio la actividad se concentró en la experimentación y diseño de situaciones para la enseñanza bimodal por medio de recursos digitales.

⁸⁷ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 3.

⁸⁸ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 5.

⁸⁹ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 2.

⁹⁰ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 2.

⁹¹ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 4.

⁹² La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 4.

⁹³ La cita es recuperada del registro de autoevaluación del laboratorio 4.

⁹⁴ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 2.

⁹⁵ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 2.

Por consiguiente, se puede observar que la palabra innovación es acudida por los estudiantes cuando estos hacen referencia a algo que les resulta novedoso (fuera de lo convencional), cuando colocan en consideración el uso de las TIC y cuando se intenta introducir algo que no se está haciendo. También aparece la palabra innovación cuando los estudiantes hacen referencia a procesos creativos.

Por otro lado, se deja traslucir en los estudiantes un deseo de salir de la matriz tradicional de la enseñanza de la EF lo que habilita al desarrollo de competencias para significar de un modo más profundo su práctica profesional. Por esta razón, se reconoce al proceso reflexivo como medio por el cual se produce la apropiación que permite poner en valor todos los recursos y capacidades de los estudiantes.

8.3.1.6 Conocimiento de la materia y niveles de semiosis en relación a los estudiantes conforme a la propuesta de intervención

Para identificar el tipo de saberes que los estudiantes ponen en juego utilizo los aspectos en el estudio de un saber enseñable, al que Grossman (2005) en Gómez et. al. (2019) llama “conocimiento de la materia” y los “niveles de semiosis”.

De acuerdo con el modo en que se dispuso la organización de las temáticas para el desarrollo de los laboratorios, se realizó en primera medida un tratamiento sobre el “qué enseñar”, colocando bajo análisis estructuras sustantivas y sintácticas del saber disciplinar de la EF. Esto trajo aparejado la revisión de paradigmas a partir de la propuesta de análisis de casos en donde se particularizó sobre el contenido a enseñar, sus partes, la relación entre sus partes, sus formas y cualidades. Los estudiantes expresan que les resultó significativo “el cuadro y pirámide del aprendizaje, también todo el proceso del diseño del escenario”- “El replantearse el qué y el cómo vamos a enseñar”.

Por otra parte, la propuesta permitió introducir diferentes herramientas para comprender las nuevas perspectivas que rondan en el campo de la enseñanza de la EF, facilitando la adquisición de nuevos conocimientos en forma crítica y autónoma. Grossman (2005) en Gómez et. al. (2019) afirma “que cuando los profesores conocen los aspectos sintácticos, tienden a poner en tensión los conocimientos circulantes y a incluir estas problemáticas en el proceso didáctico” (p.11). Esto se observa cuando los estudiantes a partir de comprender sobre el qué enseñar

(saber/objeto) cuestionan sobre el cómo enseñar o su resultado en esta relación dialéctica. También se registra cuando en la medida que se profundiza sobre este saber disciplinar los estudiantes ganan claridad para ordenar sus acciones en la práctica pedagógica. A tal efecto, los estudiantes expresan como significativo: “Te lleva a la reflexión y a tener las ideas claras a la hora de plantearlas” – “el punto de seleccionar con contenido y el desglose me parecieron valiosísimos y como las construcciones de escenarios tiene que estar variada teniendo en cuenta los distintos aprendizajes de una persona.” - “el análisis del momento de la planificación me parece muy útil en este nuevo contexto de pandemia” – “En mi caso, me ayudó mucho la facilidad que demostró a la hora de desglosar un objetivo muy general a algo más específico. Esta es una tarea en la que estaba trabajando y me costaba dentro de la materia y ahora salgo con algunas claridades que me beneficiarán.”⁹⁶. En estas expresiones se observa un tratamiento de la primeridad en donde definen las propiedades inmediatas del objeto de la EF a enseñar como tarea implícita en la actividad.

En lo que refiere a los otros dos niveles de semiosis implicados, el desarrollo de la propuesta de intervención colocó en escena en primera instancia el desarrollo de la terceridad, en donde se introdujo reflexiones y relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología, política desde el paradigma de la innovación y los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje vinculando las TIC, lo grupal y la comprensión, como ejes que argumentan la propuesta y colocan en tensión la matriz tradicional de la EF. En función de ello, un estudiante expresa su reflexión sobre su proceso en el último laboratorio de experiencias: “Fue muy fructífero el laboratorio ya que nos brindó un punto de vista diferente al que veníamos teniendo y nuevas herramientas para utilizar en nuestro campo de intervención”.

En segunda instancia se realizó un tratamiento en el nivel de segundidad sobre la trama relacional, en la que el saber ha sido construido y que le da un sentido contextual y situacional. Esto quiere decir, que operó de modo conjunto la articulación del saber disciplinar de la EF con el saber didáctico de modo situado en la escuela secundaria. Algo de esto ya hemos desarrollado en el análisis de la categoría “El laboratorio de experiencias como campo transferencial y vincular, como red de identificaciones a la acción de enseñar”. No obstante, recuperamos otras citas que refieren a ello: “Me parece super interesante lo teórico y la relación con la práctica en el

⁹⁶ Las citas son recuperadas del cuestionario de autoevaluación del laboratorio 1.

mismo momento”⁹⁷- “El análisis de las propuestas de enseñanzas y pensarlo en la práctica”⁹⁸ – “Me parece que deberíamos generar aprendizajes significativos, siguiendo una lógica y preguntando el por qué y para qué”⁹⁹.

8.3.1.7 El ciclo de laboratorio de experiencias y su relación con la Práctica Docente IV en las voces de los estudiantes

En lo que refiere a este último apartado del análisis, el interés está concentrado en recuperar algunas expresiones del registro de los encuentros y de las devoluciones de los cuestionarios de autoevaluación de los estudiantes, posterior a cada laboratorios de experiencias, que permiten asignar relevancia a la concreción del objetivo: propiciar un espacio que logre articular, por un lado, las demandas de la Práctica Docente IV en el proceso de formación y, por otro lado, las necesidades de los estudiantes durante el desarrollo de su residencia.

En las voces de los estudiantes¹⁰⁰ recuperamos expresiones como éstas: “Pensar en trabajar bimodal es ideal teniendo en cuenta que estamos con las prácticas y ayuda a abrir la cabeza a la hora de planificar nuestras secuencias a entregar.” - “me super sirve ya que estoy haciendo las prácticas de 4 año en el secundario” – “Las nuevas posibilidades y herramientas que desconocía. Estuvieron muy buenas las propuestas, muy interesantes y muy bueno que quedan para nuestra práctica docente.” – “Me encanta cada laboratorio porque se abren un montón de puertas para repensar nuestras prácticas” – “La verdad como alumno de Práctica Docente IV me sirvió muchísimo la temática del laboratorio como formación complementaria” - “muy buen espacio, creo que va perfecto para complementar la Práctica Docente IV, en mi caso me llevo muchas herramientas nuevas para usar en un futuro en el caso que sea necesario, como dijo un compañero, la virtualidad llevo para quedarse, y a su vez para pensar la nueva forma de evaluar que se está utilizando ahora, gracias por el espacio brindado profe! muy bueno” - “Una vez más se lleva todos los aplausos de todos nosotros que vemos en usted una forma de cambiar la educación tan obsoleta que nos acostumbramos a aceptar. Me llevo muchas herramientas que espero poder plasmar en mi intervención docente, y replantearme qué más puedo hacer para

⁹⁷ La cita es recuperada del cuestionario de autoevaluación del laboratorio 1.

⁹⁸ La cita es recuperada del cuestionario de autoevaluación del laboratorio 1.

⁹⁹ La cita es recuperada del registro del chat del laboratorio 1.

¹⁰⁰ Las citas de este párrafo son recuperadas del registro de autoevaluación del laboratorio 8.

contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis futuros alumnos. Muchas gracias por este espacio de apoyo, fue y será muy importante para mí recorrido dentro de la práctica docente.” – “Ha sido una experiencia muy buena y enriquecedora. todos los laboratorios han estado muy interesantes y sin dudas son de gran ayuda y herramienta para nuestra práctica docente!” – “tome este periodo de laboratorios como una materia de especialización para el abordaje al alumno y contenidos a dar” – “Estoy muy motivada desde que supe de este laboratorio porque realmente nos estaba costando mucho el poder posicionarnos en el ámbito escolar desde el lado de la bimodalidad. Realmente es muy complejo desestructurar nuestra cabeza con lo que ya teníamos aprendido de años anteriores.” – “nos brindó una formación que no podemos encontrar en ningún lado”.

En las voces de los docentes que asistieron encontramos las siguientes expresiones: “Muy bueno martin!! esta genial el contenido y va de la mano con lo que doy en práctica así q es muy positivo”¹⁰¹ - “muy buena propuesta para la formación de los futuros docente y muy buen material para complementar lo que se ve en práctica IV” – “El espacio es super enriquecedor, tanto para los estudiantes como para nosotras seguimos aprendiendo” – “Acompaña los procesos de la práctica 4” - “Quiero felicitar a los estudiantes presentes en el laboratorio en particular a los de mi curso y decirles que se ve un cambio sustancial en sus propuestas de clases, poniendo en valor los resultados de los laboratorios”¹⁰² - “son mis primeros años en la prácticas, este es un espacio más de aprendizaje. Los motivos a los estudiantes para asistir. Me parece super enriquecedor”¹⁰³ - “se agradece el aporte, es muy valioso lo que genera estos espacios para la Práctica. Reconozco el trabajo de los chicos de que han asistido él”¹⁰⁴.

El recorrido tendido por medio del análisis de las categorías tanto, cuantitativas como cualitativas, permitió indagar y reconocer acerca de los modos en que los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras de enseñanza vinculadas con la Práctica Docente IV; e identificar las competencias didácticas adquiridas por los estudiantes durante su participación en ciclo de laboratorios de experiencias. De esta forma, este proceso logra inscribir el alcance del objetivo general que se relaciona con el contribuir en la adquisición de competencias didácticas para la enseñanza de la EF en la escuela secundaria complementaría al proceso de formación de

¹⁰¹ La cita es recuperada del registro de chat del laboratorio 1.

¹⁰² La cita es recuperada del registro de observación del laboratorio 8.

¹⁰³ La cita es recuperada del registro de observación del laboratorio 8.

¹⁰⁴ La cita es recuperada del registro de observación del laboratorio 8.

la Práctica Docente IV; y el objetivo específico que reacciona con favorecer el desarrollo de competencias didácticas en EF en los estudiantes residentes de Práctica Docente IV en torno a propuestas innovadoras de enseñanza para la escuela secundaria.

9. Conclusiones

La propuesta de la intervención ha conseguido constituirse como un espacio inédito dentro del instituto en cuestión. En este sentido, lo inédito no solo radica en la realización de la intervención en sí misma, sino que este carácter es producto de la problemática que atiende y el modo que se implementa para dar un tratamiento a las demandas mediante una articulación teórica práctica. De esta forma, el proyecto de intervención intentó contribuir en la adquisición de competencias didácticas e indagar sobre cómo los estudiantes se relacionan con las propuestas innovadoras de enseñanza para la escuela secundaria, vinculadas con la Práctica Docente IV. Para ello, se introdujo a los estudiantes residentes a propuestas innovadoras de enseñanza por medio de un ciclo de laboratorios de experiencias alcanzando a una totalidad de 46 estudiantes y 3 docentes.

El aprendizaje de competencias didácticas logró desplegar en los estudiantes habilidades para el tratamiento sobre la matriz tradicional de la enseñanza de EF bajo el paradigma de la innovación. Este proceso fue establecido desde la perspectiva de los modelos activos de enseñanza en la modalidad de laboratorio. De este modo, se reconoce en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de significar lo aprendido ante las nuevas demandas, la capacidad de incorporar un aprendizaje nuevo, que suele ser adquirido en condiciones diferentes a las pre establecidas tanto en su parcialidad como en su conjunto; y el desarrollo de la habilidad de generar nuevas propuestas a partir de la incorporación o disposición de recursos y herramientas, que permitan mediar con la adquisición de aprendizajes en el proceso de enseñanza. Además, los estudiantes colocan en valor la capacidad de analizar de modo conjunto y sentido el quehacer docente orientado hacia la mejora de la práctica docente en EF en la escuela secundaria.

Por su parte, en lo que respecta a la contribución de los aprendizajes en los estudiantes se observa, a lo largo del análisis del laboratorio de experiencias, una desaparición de la categoría bajo y suficiente que confiere al nivel de habilidades o conocimientos al final del laboratorio, registrando una redistribución positiva de un 45% promedio. Los valores que más crecen tienen

que ver con la categoría excelente con un incremento promedio de 22% y la categoría alto con un incremento promedio de un 18,3%. La movilidad de los aprendizajes de los estudiantes resultó más significativa en las temáticas relacionadas con la enseñanza y las formas de llevar adelante el proceso didáctico, que en las propuestas de evaluación formativa y de recursos digitales.

A partir del análisis de las categorías del modo didáctico, se puede establecer que las declaraciones de los estudiantes en cuanto a lo aprendido recaen, por un lado, en relación a los objetivos/contenidos y, por otro lado, en medios de la enseñanza/organización de las variables. Esto quiere decir, que recurren tanto a sus fines y contenidos, el saber disciplinar, y a la forma en la que se adquiere el aprendizaje o cómo fue transmitido, el saber didáctico. En esta dirección, en lo que respecta al conocimiento de la materia se registra un aumento del conocimiento sustantivo y sintáctico. Se puede evidenciar que el ciclo de laboratorios brindó condiciones favorables para aprender a aprender en conexión con el propio conocimiento de la disciplina acercándose a su contexto específico.

En relación al análisis de las categorías de la didáctica de lo grupal se identifica como significativo el aprendizaje de modo cooperativo. Se advierte que las intervenciones de los estudiantes durante los laboratorios mejoran cada vez que son realizadas, estas van yendo de análisis generales a específicos. En consecuencia, la acción y reflexión en conjunto sobre el error se convierte en el motor del aprendizaje. Producto del intercambio y la participación, se reconoce un alto nivel de transferencia y vinculación como red de identificaciones a la acción de enseñar. En particular hacemos referencia al proceso de transposición entre los niveles del saber y el saber enseñar, producto de la construcción social del conocimiento. Lo expresado guarda relación con el tratamiento del nivel de semiosis de segundidad sobre la trama relacional, en la que el saber ha sido construido con carácter situado.

Conforme a la contribución del saber disciplinar, pedagógico, tecnológico en los estudiantes residentes se observa el desarrollo de un conocimiento de las estrategias pedagógicas. Estas les permitieron hacer valer las herramientas digitales y desarrollar la habilidad suficiente para seleccionarlas, administrarlas y poder aplicarlas en procesos de enseñanza y aprendizaje propuesto para su abordaje.

El ciclo de laboratorios de experiencias en EF orientadas a la escuela secundaria logró incorporar al campo de la Práctica Docente IV, de forma complementaria al proceso de

formación, aprendizajes que no eran considerados o abordados por los docentes en sus espacios curriculares y que fueron considerados significativos, tanto de los estudiantes como por los docentes que asistieron de forma sistemática.

Asimismo, este espacio tuvo que adaptarse a diferentes cambios que respecta a las medidas sanitarias que se fueron desarrollando durante su ciclo de realización. No obstante, su ejecución desde la virtualidad y su propuesta didáctica introduce a pensar nuevas formas de vincularse en la administración de los aprendizajes y la utilización de sus recursos. En efecto, se considera necesario continuar indagando y analizando continuidades y rupturas, producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF en la formación de la práctica profesionalizante durante el periodo de ASPO en el ciclo lectivo 2020.

Para concluir, el trabajo desarrollado favorece al campo de la enseñanza de la EF en las prácticas docentes en la escuela secundaria. En este aspecto, el ciclo de laboratorios introdujo nuevos modos artesanales de abordar la Práctica Docente IV, a partir del diseño y puesta en valor de propuestas innovadoras junto con el empleo de recursos digitales; que pretendieron y lograron, al menos desde la visión plasmada en las frases del estudiantado, tensionar las concepciones estáticas y las prácticas tradicionales de enseñanza en la formación de EF.

Al respecto nos preguntamos: ¿Cómo alimentar a los espacios de práctica docente en la formación de EF para ampliar los marcos pedagógicos y didácticos y avanzar en una concepción practicable de los derechos del aprendizaje en este contexto educativo?

¿Cómo formar docentes de manera profundamente distinta a los que conocemos, capaces de alterar los paradigmas tradicionales en los cuales estamos inmersos, en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes? Son entre otros interrogantes que promueven una visión de renovación que invitan a revisar las prácticas pedagógicas en EF con un sentido innovador.

Estimo que la posibilidad de documentar la experiencia podría, por un lado, contribuir para el estudio de la enseñanza de EF y, por otro lado, les concede a los actores educativos elementos que permitan problematizar sus prácticas desde sus realidades.

10. Bibliografía

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Aisenstein, Á. (1995). *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Curriculum presente, ciencia ausente. Tomo IV. Bs. As.; Mino y Dávila Editores. Págs. 30 a 46.
- Alliaud, A. (2009). *La maestra modelo y el modelo de maestra*. En: Alliaud, A. y Antelo, E. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires, Granica.
- Alliaud, A. (2014). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional - 23 y 24 de octubre de 2014. Buenos Aires
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. España. Ediciones AKAL.S. A.
- Arán, M. A, y Ortega, M. L. (2012). *Enfoques de aprendizaje y hábitos de estudio en estudiantes universitarios de primer año de tres carreras de la Universidad Mayor Temuco*. Revista Educativa Hekademos, (11). p. 37-43.
- Arceo, F. D. B., Rojas, G. H., & González, E. L. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.
- Arredondo, I. Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (Coords.). (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (2015). *El Error, un Instrumento Útil para Enseñar Mejor*. Instituto nacional de educación Física Cataluña. Barcelona.
- Bruner, J. (1984). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. España. Ediciones Morata. S. L.
- Camilloni, A. R. W. (2007). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for Good practice in undergraduate education*. AAHE Bulletin, 39(7), 3-7.

- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. C. (1999). Capítulo: *Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales*. En –M. C. Davini, *La formación docente en cuestión: política y formación*. (pág. 19 -50). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en la práctica docente*. (pág. 32 -38). Buenos Aires: Paidós.
- De la Fuente, D. (2016-2017). *Una propuesta de intervención educativa innovadora en educación física a través del modelo pedagógico Flipped Classroom*. Departamento de deportes. Facultad de ciencia de la actividad física y el deporte de Madrid.
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. Pau: Léo Scherer.
- Díaz, J. (2015). *La competencia digital del profesorado de educación física en educación primaria: Estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TIC*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Valencia. Valencia.
- Díaz, J. (2018). *Mejorar el aprendizaje en acción integrando mobile learning en la educación física*. Tándem: Didáctica de la educación física, (60), 69-73.
- Diseño curricular de la educación secundaria encuadre general – tomo I 2011-2015. ANEXO I (Págs. 28-42): Opciones de formatos curriculares y pedagógicos Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Diseño curricular Profesorado de Educación Física de la Provincia de Córdoba. Diciembre de 2009. Gobierno de la Provincia de Córdoba Ministerio de Educación Secretaría de Educación Dirección general de Educación Superior.
- Di Virgilio, M. M. y Solano M. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC. 1a ed. - Buenos Aires.
- Dussel, I. (2017). *Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios*. Revista de ensayos, 2(5), pp. 53-75.

- Dussel, I. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2020). *La clase no es (solo) la herramienta. Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia*. Taller Dar clase con herramientas digitales. Córdoba: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Eberline, A.D., & K. Richards, A. R. (2013). *Teaching with Technology in Physical Education, Strategies*, 26(6) 38- 39. doi:10.1080/08924562.2013.839522
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). *Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario*. En Revista Argentina de educación. Año XI N° 19, A.G.C.E., Bs. As.
- Edelstein, G. y W. De Camilloni, A. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós, 1996. Pág 75-90.
- Escaravajal Rodríguez, J. C. y Martín-Acosta, F. (2019). *Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física*. Rev.Ib.CC. Act. Fís. Dep. 2019; 8(1): 97-109
- Espejo, R. (2016). *¿Pedagogía activa o métodos activos? El caso del aprendizaje activo en la universidad*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 10(1), 16-27. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.456>
- Fernández, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Revista Educatio siglo XXI, 24, 35 – 56.
- Fontana, A. y Equipo de producción de materiales educativos en línea. (2021). Clase 3: *Dar clases en diferentes escenarios. Módulo El oficio de enseñar y los nuevos escenarios escolares*. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Generelo Lanaspá, E. (2010). *Las nuevas tecnologías y su aplicación en educación física. Grupo de Investigación EFYPAF*. Universidad de Zaragoza. Ponencia en el V Congreso Internacional de Educación Física. Universidad de Barcelona e Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. Barcelona.
- Giles, M. (2003). *La formación profesional en la educación física. La educación física en Argentina y Brasil: Identidad, desafíos y perspectivas*. Bracht, Valter y Crisorio, Ricardo (argentina). Buenos Aires edición Al Margen.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial. Buenos Aires.

- Gómez, R. (1999). *Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física*. Apuntes. 58.
- Gómez R. (1999). *La formación docente en educación física entre el perfil dominante y el perfil emergente: modelos de organización curricular y modelos de intervención pedagógico en la ciudad de Buenos Aires*. Institución ISEF F. W. Dickens.
- Gómez, R.; Scarnatto, M.; Montero Labat, E.; Gronchi, L.; Ghe, M.; Hirsch, E.; Pacheco Agrelo, D. (2019). *Escenificar el saber en condiciones enseñables: el papel del conocimiento de la materia en la construcción de competencia didáctica en Educación Física*. 13 congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13015/ev.13015.pdf
- Gómez, S. (2017). “*Innovar en educación significa generar un cambio profundo*”. Escuela Universitaria de Buenos Aires. <https://www.itba.edu.ar/innovar-en-educacion-significa-un-cambio-profundo/>.
- Gómez, P. (2014). *Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Biblioteca digital Educ.ar. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Disponible en la web: <https://www.educ.ar/recursos/120570/educacion-fisica-en-el-modelo-1-a-1>
- Harf, R. (2003). *La estrategia de enseñanza es también un contenido*. Revista Novedades Educativas. Fragmentos. Mayo de 2003.
- Harris, J y Hofer, M. (2009). *Social studies learning activity types*. Descargado de College of William and Mary, School of Education, Learning Activity Types Wiki: <http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SocialStudiesLearningATs-Feb09.pdf>. Registrado bajo licencia Creative Commons 3.0.
- Jacinto, J.J. (2018). *Aplicações das TIC no ensino da educação física*. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (34), 371-376.
- Jerez, O. (2011). *Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competencias*. Granada: Universidad de Granada.
- Jerez Yáñez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones universidad de Chile.

- Lanza, M. (2019). *Prácticas en Educación Física escolar: acerca de sus finalidades, sentidos y del rol docente*. 13 congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12812/ev.12812.pdf
- Larmer, J. & Mergendoller, J. (2010). *7 Essentials for project-based learning*. Educational leadership, 68(1), 34-37
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos
- López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C. Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007). *Trece años de evaluación compartida en Educación Física*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. vol. 7 (26) pp. 69-86. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- Minero, M. F. (2020) *Propuesta de intervención y vinculación entre el Seminario Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Física ISAD QUALITY y escuelas asociadas en contexto de distanciamiento*. Libro digital: Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020. PDF.pp.318
- Monereo, C. (coord.) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España. Grao. 6ª Edición.
- Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires. Gedisa. Prólogo. Parte I Cap. La inteligencia ciega.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2017). *Designing and creating an educational app rubric for preschool teachers*. Education and Information Technologies, 22(6), 3147-3165.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Renzi, G. (2001). Tesis de Maestría: *Los Medios de Enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física*". Universidad de Buenos Aires. Facultad de

- Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica. Inédito. Capítulo 1: Dimensión epistemológica. p 2.
- Renzi, G. (2010). Revisando las prácticas evaluativas en la Educación Física actual. Ponencia en el Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas: *Poder, Disciplinamiento y Evaluación de Saberes*. Buenos Aires, 30 de septiembre, 1º y 2 de octubre de 2010.
- Renzi, G. (2015). *Aportes de lo grupal a la Didáctica de la Actividad Física*. Avellaneda: Mimeo. Inédito
- Renzi, G. (2015). *La enseñanza de la educación física, la actividad física y el deporte, basada en la comprensión*. Avellaneda. Mimeo. Inédito.
- Renzi, G. (2018). *Concepciones sobre actividad física, educación física y deporte*. Seminario Teoría de la enseñanza en la educación física y el deporte. Maestría en Educación Física y Deporte. UNDAV. Avellaneda: Escuela de posgrado. p. 7.
- Renzi, G. (2018). *Educación, concepciones, ámbitos y relaciones*. Seminario Teoría de la enseñanza en la educación física y el deporte. Maestría en Educación Física y Deporte. UNDAV. Avellaneda: Escuela de posgrado. p. 2.
- Renzi, G. (2019). Introducción a la clase 2. *La enseñanza, objeto de estudio de la didáctica*. Material de clase. Seminario Teoría de la enseñanza en la educación física y el deporte. Maestría en Educación Física y Deporte. UNDAV. Avellaneda: Escuela de posgrado. párr.19.
- Reynolds, K. (1997). Progressive ideals and experimental higher education: *The example of John Dewey and Black Mountain College*. *Education and Culture*, 14(1), 1-9.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*. Documento básico. Fundación Santillana.
- Rodríguez, A. (2009). *El alumno practicante y su inicio en las prácticas docentes*. 8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009, La Plata, Argentina. EN: Actas del Congreso. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7942/ev.7942.pdf
- Rodríguez Quijada, M. (2015). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física*. Una revisión teórica. *Sportis Scientific Technical Journal*, Vol. nº I, nº. 1; p. 75-86, enero 2015. A Coruña. España www.sportis.es

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). *Development of dialectical processes in composition*. En D. Olson, N. Torrance y Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharples, M., & Beale, R. (2003). *A technical review of mobile computational devices*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 392-395.
- Sherman, L. W., Schmuck, R., & Schmuck, P. (2006). Kurt Lewin's contribution to the theory and practice of education in the United States: *The importance of cooperative learning*. I J. Trempala, A. Pepitone & B. H. Raven (Eds.) *Lewinian Psychology*. Proceedings of the International Conference Kurt Lewin: Contribution "to contemporary psychology" (pp. 191-207). Bydgoszcz, Poland: Kazimier Wielki University Press.
- Souto, M. (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En CAMILLONI A. W. y otros. "Corrientes didácticas contemporáneas". Bs. As. Paidós. (Fragmentos y síntesis de pp. 121-139)
- Terigi, F. (2016) *Sobre aprendizaje escolar y neurociencias Propuesta Educativa*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina. núm. 46, noviembre 2016, pp. 50-64
- Townsend, B., Jackson, L., & Wiese, M. (1992). *Creating distinctiveness: lessons from uncommon colleges and universities*. ASHEERIC Higher Education Report No. 6. Washington, D.C.: The George Washington University, School of education and human development.
- Zambrano Leal, A. (2006). *Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja*. *Educere*, 10(33), 225-232. Recuperado en 21 de junio de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102006000200003&lng=es&tlng=es.

11. Anexo

Asistencia a los laboratorios, autoevaluación y cuadros de Exel

<https://drive.google.com/drive/folders/1Bc2P0ytvnQHyaQHaaajda2LO42G1p3evV?usp=sharing>

Base de datos de los asistentes

[https://drive.google.com/drive/folders/19GiX8YpuDF6A5Zs9HoF_qnR48QCiGmH-
?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/19GiX8YpuDF6A5Zs9HoF_qnR48QCiGmH-?usp=sharing)

Cuestionario para estudiantes

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLfNnJjO22bIKtn1yIloYx64eUHkVj6eYPo5CIfC-
GZdDUzcQ/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLfNnJjO22bIKtn1yIloYx64eUHkVj6eYPo5CIfC-GZdDUzcQ/viewform?usp=sf_link)

Diapositivas de los laboratorios

[https://drive.google.com/drive/folders/1YmK0u57_y_NF7B2pjrU5HgH9F0AA-
w_L?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1YmK0u57_y_NF7B2pjrU5HgH9F0AA-w_L?usp=sharing)

Entrevistas a directivos y docentes

[https://drive.google.com/drive/folders/1sR68kQFT-
TWFOCIId3G6TOVA7HLMlInVH?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1sR68kQFT-TWFOCIId3G6TOVA7HLMlInVH?usp=sharing)

Modelo de formulario de autoevaluación de los laboratorios

Formulario del 1 – 7:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBPKe9Dl0WFvGsRnXOcQtDqtCr2WFIGx48dF0
FWIzpvTG9BA/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBPKe9Dl0WFvGsRnXOcQtDqtCr2WFIGx48dF0FWIzpvTG9BA/viewform?usp=sf_link)

Formulario 8:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdFGelPJsSf7s4xdhUL-
kn3oxjMlwdWAwwR9jpAIw4titxHUQ/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdFGelPJsSf7s4xdhUL-kn3oxjMlwdWAwwR9jpAIw4titxHUQ/viewform?usp=sf_link)

Nota de presentación para la intervención

<https://drive.google.com/drive/folders/1xatJHVhBVZVqLfitwr7hFMR3ZaeargK6?usp=sharing>

Planilla de Excel con los resultados del cuestionario para estudiantes

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1noUvRQgox8p6wZnZ8vNfXmbHeP2VdeD1Kt_006gt
Lbo/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1noUvRQgox8p6wZnZ8vNfXmbHeP2VdeD1Kt_006gtLbo/edit?usp=sharing)

Programas de las unidades curriculares de la práctica docente IV

https://drive.google.com/drive/folders/1Gcko8Bp0xDoVzd31BC2_J6Zb5_19vSrc?usp=sharing

Protocolos y resoluciones

https://drive.google.com/drive/folders/1_1wUYpuH7soBWFQg7OCA_Xr58M0DQVgw?usp=sharing

Registro de chat de los laboratorios de experiencias

<https://drive.google.com/drive/folders/1GyVTq5bI7gu0xHcsANoPFjC-7W9LmzwP?usp=sharing>

Registro de observación de los laboratorios de experiencias

<https://drive.google.com/drive/folders/17VxqdvriJf4kgTSvblXqcclp-GzhfH1F?usp=sharing>

Trabajo colaborativo con estudiantes

<https://docs.google.com/document/d/1NGAg4K-nq1IbKPeu3ngOwVsGU3H2ICqw/edit?usp=sharing&oid=104091523228277915179&rtpof=true&sd=true>

Video: <https://youtu.be/TdFYDOIXtB0>

Índice de cuadros

Cuadro 1. Síntesis de métodos activos de aprendizaje	Pág.23
Cuadro 2. Cuadro comparativo de modelos de paradigmas de enseñanza	Pág.26
Cuadro 3. Características del modelo de didáctico empleado para el diseño de los laboratorios de experiencias	Pág.66
Cuadro 4. Laboratorio#1: Taller construcción y diseño de escenarios de aprendizajes en EF	Pág.69
Cuadro 5. Laboratorio#2: Aprendizaje basado en problemas en EF	Pág.72
Cuadro 6. Laboratorio#3: Aprendizaje basado en proyectos en EF	Pág.73
Cuadro 7. Laboratorio#4: Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF	Pág.75
Cuadro 8. Laboratorio#5: Propuestas de gamificación como recurso didáctico en EF.	Pág.77

Cuadro 9. Laboratorio#6 Las apps y la EF	Pág.79
Cuadro 10. Laboratorio#7: Las apps y la EF	Pág.82
Cuadro 11. Laboratorio#8: La evaluación formativa en EF	Pág.84
Cuadro 12. Cronograma de trabajo	Pág.86
Cuadro 13. Modo comparativo de cómo fue concebido y cómo fue desarrollo el diseño de la propuesta.	Pág.90
Cuadro 14. Modo comparativo de cómo fue programado y la medida que fue alcanzado	Pág.90
Cuadro 15. Matriz de análisis de logros del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias	Pág.91
Cuadro 16. Matriz de análisis de dificultades del instrumento utilizado para la intervención: Laboratorio de experiencias	Pág.92

Índice de gráficos

Gráfico 1. Modelo Tpack	Pág.32
Gráfico 2. Sos estudiante	Pág.47
Gráfico 3. En la actualidad, cuando no cursas UC en el ISAD	Pág.47
Gráfico 4. ¿Considerás que los aportes de las unidades curriculares de la formación general de los años anteriores brindan saberes para el desenvolvimiento en la escuela secundaria?	Pág.48
Gráfico 5. ¿Considerás que los aportes de las unidades curriculares de la formación específica de los años anteriores brindan saberes para el desenvolvimiento en la escuela secundaria?	Pág.48
Gráfico 6. ¿Sabes lo que se enseña en EF en el nivel secundario?	Pág.49
Gráfico 7. ¿Considerás que los aprendizajes de las Prácticas Docentes de los años anteriores brindan saberes y condiciones favorables para el desarrollo de esta Práctica?	Pág.49
Gráfico 8. En el cursado de las Práctica Docentes de los años anteriores ¿Encontrás articulación entre los espacios de Práctica Docente I, II, III y IV?	Pág.50
Gráfico 9. En el desarrollo de las Práctica Docentes de los años anteriores ¿Te has sentido acompañada/o por el docente tanto en las clases áulicas como en las residencias durante tu proceso formativo?	Pág.50
Gráfico 10. En el desarrollo de las Práctica Docentes de los años anteriores	Pág.52

Gráfico 11. ¿Tenés conocimientos sobre planificación, unidades didácticas, secuencias didácticas cómo herramientas para el diseño y desarrollo de la gestión docente?	Pág.53
Gráfico 12. ¿Tenés conocimientos sobre el diseño y desarrollo de proyectos específicos vinculados con la EF?	Pág.53
Gráfico 13. ¿Contás con habilidades y competencias para el diseño y programación de aprendizajes?	Pág.54
Gráfico 14. ¿Contás con habilidades y competencias que permiten articular la relación "contenido - estrategias didácticas" para la construcción de escenarios de aprendizaje?	Pág.54
Gráfico 15. ¿Contás con habilidades y competencias para evaluar los aprendizajes de modo formativo?	Pág.55
Gráfico 16. ¿Contás con habilidades para la enseñanza de la EF de modo presencial?	Pág.55
Gráfico 17. ¿Contás con habilidades para la enseñanza de la EF de modo virtual?	Pág.56
Gráfico 18. ¿Contás con habilidades para la enseñanza de la EF de modo bi modal (presencial-virtual)?	Pág.56
Gráfico 19. ¿Contás con herramientas teóricas para analizar tu práctica de la enseñanza?	Pág.57
Gráfico 20. ¿Creés que es necesaria la adquisición de formación / capacitación complementaria?	Pág.57
Gráfico 21. ¿Te capacitás en temáticas referida a la enseñanza de EF?	Pág.58
Gráfico 22. Cantidad de personas alcanzadas por el ciclo de laboratorios	Pág.95
Gráfico 23. Movilidad de participación de lo estudiantes a lo largo del ciclo de laboratorios	Pág.95
Gráfico 24. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #1	Pág.97
Gráfico 25. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #2	Pág.98
Gráfico 26. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #3	Pág.98
Gráfico 27. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #4	Pág.99
Gráfico 28. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #5	Pág.99
Gráfico 29. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #6	Pág.100
Gráfico 30. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #7	Pág.100
Gráfico 31. Contribución al aprendizaje - Laboratorio #8	Pág.101
Gráfico 32. Incremento de la movilidad positiva en los aprendizajes por laboratorio	Pág.101